

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
FILOZOFICKÁ FAKULTA
KATEDRA SOCIOLOGIE, ANDRAGOGIKY A KULTURNÍ ANTROPOLOGIE

BARNEVERNET A VÝCHOVA DĚTÍ KRAJANŮ V NORSKU

Magisterská diplomová práce

Obor studia: kulturní antropologie a andragogika

Autor: Bc. Kristýna Hoďáková

Vedoucí práce: PhDr. Daniel Topinka, Ph.D.

Olomouc 2019

Prohlašuji, že jsem magisterskou diplomovou práci na téma „Barnevernet a výchova dětí krajanů v Norsku“ vypracovala samostatně a uvedla v ní veškerou literaturu a ostatní zdroje, které jsem použila.

V Olomouci dne

Podpis

Na tomto místě bych ráda poděkovala informátorům za vstřícnost, ochotu a zájem podílet se na mém výzkumu. Také děkuji mému vedoucímu práce PhDr. Danielu Topinkovi, Ph.D. za pomoc při výběru tématu a vedení mé práce.

Anotace

Jméno a příjmení: Bc. Kristýna Hoďáková

Katedra: sociologie, andragogiky a kulturní antropologie

Obor studia: kulturní antropologie a andragogika

Obor obhajoby práce: kulturní antropologie

Vedoucí práce: PhDr. Daniel Topinka, Ph.D.

Rok obhajoby: 2019

Počet literatury a zdrojů: 48

Rozsah práce: 103 s. (168 330)

Název práce: Barnevernet a výchova dětí krajanů v Norsku

Anotace práce:

Diplomová práce se zabývá výchovou dětí Čechů (alespoň jeden partner je Čech) pobývajících v Norsku a rozdíly ve výchovných stylech v obou zemích. Dále tím, jak působí norské prostředí na výchovné styly krajanů. Práce je členěna na teoretickou část zabývající se pojmy spojených s tématem práce. Jedná se o vývoj člověka, socializaci, výchovu a rodinu. Praktická část popisuje metodologii výzkumu a interpretaci získaných dat týkající se výchovy dětí v Norsku a institucí ochrany a péče o děti a mladistvé.

Klíčová slova: výchovný styl, výchova, rodina, Norsko, Barnevernet

Title of Thesis: Barnevernet and upbringing of children of compatriots in Norway

Annotation:

This master thesis deals with upbringing of Children of Czechs (at least one partner is Czech) living in Norway and differences in parenting styles in both countries. Furthermore how the Norwegian social environment affects the compatriots parenting styles. The thesis is divided into the theoretical part dealing which is dealing with the concepts associated with the topic of thesis. These are human development, socialization, upbringing and family. The practical part describes the methodology of research and interpretation of acquired data concerning upbringing of children in Norway and institutions of protection and care for children and adolescents.

Keywords: parenting styles, upbringing, family, Norway, Barnevernet

Obsah

Úvod.....	8
Teoretická část	10
1. Vývoj člověka ve společnosti	12
1.1. Faktory psychického vývoje	12
1.2. Socializace.....	13
1.2.1. Enkulturatione	16
1.2.2. Akulturatione.....	17
1.2.3. Socializace dítěte	17
1.3. Vliv kultury na formování identity	20
2. Výchova.....	24
2.1. Funkce výchovy	26
2.2. Výchovné styly.....	28
2.2.1. Tři styly výchovy podle K. Lewina	30
2.2.2. Model dvou nezávislých dimenzí.....	32
2.2.3. Analyticko – syntetický model čtyř komponent výchovy a jejich kombinací.....	33
2.2.4. Model čtyř stylů výchovy	35
2.3. Výchova bez trestů	36
3. Rodina.....	39
3.1. Definice a typy rodiny	41
3.2. Funkce rodiny	45
3.3. Hodnotové orientace společnosti a rodiny	47
3.4. Sociální politika státu a rodina	48
3.5. Funkčnost rodiny.....	49
3.5.1. Funkční rodina.....	50
3.5.2. Nefunkční rodina	51
3.6. Současná česká rodina	53
Praktická část	56
4. Metodologie výzkumu.....	57

4.1.	Výzkumné téma.....	57
4.2.	Cíl výzkumu.....	59
4.3.	Výzkumné otázky.....	59
4.4.	Proveditelnost výzkumu, zvládání rizik, zajištění kvality dat	59
4.5.	Etické otázky	60
4.6.	Tvorba dat.....	61
4.7.	Analýza dat	62
5.	Norsko a služby sociální péče o děti	63
5.1.	Barnevernet	65
5.2.	Kari Killén.....	69
6.	Interpretace dat	71
6.1.	Výchova dětí krajanů v Norsku	71
6.1.1.	Porod a mateřská dovolená	75
6.1.2.	Školy a mateřské školy	79
6.2.	Barnevernet pohledem krajanů v Norsku	84
	Závěr	94
	Literatura a Zdroje	97
	Přílohy.....	102

Úvod

Téma „Barnevernet a výchova dětí krajanů v Norsku“ jsem si vybrala v návaznosti na téma mé bakalářské práce, ve které jsem se zabývala spolkem Tsjekkisk Norsk Forum v Oslu. V rozhovorech s českými krajany se objevovalo jako dílčí téma Barnevernet, které je v České republice silně medializované a pro krajany důležité, protože má vliv na jejich rodinné životy v Norsku.

Barnevernet je v České republice (ale i v jiných zemích) díky médiím pokládáno za instituci, která má zajišťovat sociálně právní ochranu dětí a mládeže v Norsku, ale nesmyslně podle nich odebírá děti z rodin. V České republice vyvolala tuto kontroverzi právě kauza odebraných dětí rodiny Michalkových v roce 2014. Do dnes lze na internetu nalézt příspěvky, které o Norsku hovoří například jako o mafii, která kupčí s dětmi nebo zemi, kde dítě nemůže ani usnout vedle rodiče (a mnoho dalších). Internet se hýří z velké většiny pouze články českých médií a je mezi nimi složité najít korektní informace. Proto jsem se rozhodla právě o tomto tématu diplomové práce, ve které přiblížím fungování těchto organizací a pohledy na výchovu dětí v Norsku očima českých krajanů, se kterými jsem prováděla rozhovory.

V diplomové práci se budu zabývat vlivem Barnevernet na výchovu dětí krajanů, obecně pak působením na výchovné styly a socializaci. Zdali rodiče své děti v důsledku existence a intervencí instituce v Norsku vychovávají odlišně než v České republice, jak rozumí změnám ve výchově a jak je začleňují do svého života.

Cílem magisterské diplomové práce bude zjistit, jestli mají představy o fungování a existenci sociálních služeb péče o děti a mladistvé v Norsku vliv na způsob výchovy českých dětí v Norsku a do jaké míry působí norské prostředí na výchovné styly.

Odpovědi na stanovené výzkumné otázky budu nalézat kvalitativním terénním výzkumem s pomocí metody zakotvené teorie. Tu jsem zvolila právě proto, že ze získaných dat budu vytvářet teorii, jež je v nich zakotvena. Bude se jednat o vysvětlení procesu a interakcí založeného na pohledů více informátorů.

Rozdělení diplomové práce bude koncipováno do dvou částí na teoretickou a praktickou. V teoretické části budou vysvětleny a popsány za pomoci čerpání z odborné literatury pojmy a teorie související s tématem a v praktické části se budu věnovat metodologii a samotnému výzkumu a interpretaci jeho dat.

Teoretická část

Teoretická část diplomové práce je rozdělena do tří okruhů s podkapitolami, ve kterých popisují pojmy, které souvisí s výzkumem. Kapitoly jsou rozpracovány tak, aby na sebe navazovaly a čtenář si tak mohl postupně uvědomovat souvislosti a obsah tématu.

S rodinou a výchovou je propojen vývoj člověka ve společnosti, což je první kapitola této práce. Je důležité myslet na to, že člověk od narození až do smrti (podle některých autorů i po smrti), prochází vývojem, který utváří jeho osobnost, jednání a chování ve společnosti. Jedná se jak o jeho genetické predispozice, tak také o ty společenské nebo kulturní. To vše působí na jeho psychický vývoj, podle kterého je pak schopen či neschopen socializace, enkulturace a akulturace do společnosti či kultury. Socializace dítěte je velice důležitá a probíhá již v počátcích jeho života. Dítě je postupně formováno rodinou, vrstevnickými skupinami, výchovnými institucemi jako například škola a dále také po celý svůj život v pracovním prostředí. Na formování identity člověka má vliv také kultura, ve které ať už dítě nebo dospělý člověk žije. To však může ovlivnit a přetransformovat například odstěhování do zahraničí nebo nalezení si partnera z jiného kulturního prostředí. To vše má svá pozitiva, ale také negativa.

Výchově, jakožto nástroji socializace se budu věnovat ve druhé kapitole. Již od narození instituce působí na člověka určitým tlakem, který má směřovat jeho vývoj a osvojení si daných společenských norem a hodnot. Vychovatelé v rodině, výchovných institucích ale i v pracovním prostředí formují osobnost člověka a vedou jej výchovou ke zdárné socializaci. Z toho plynou také funkce výchovy, které by měly být pro zdárnou socializaci jedince splněny. Naplňují se tak pomocí různých výchovných stylů, z nichž každý má svá pozitiva i negativa a každý z nich má na jedince jiný dopad. V Norsku,

kterým se v diplomové práci zabývám, ale také v dnešní době již i u nás, se mezi rodiny rozšiřuje výchova bez trestů, které oproti současnosti byly v minulosti velice rozšířeným nástrojem působení na děti.

Vzhledem k tématu diplomové práce se ze socializačních činitelů věnuji nejvíce rodině, která je tématem třetí kapitoly. Do rodiny se dítě narodí, mnohdy v ní i vyrůstá a zůstává s ní v kontaktu i po tom, co ji opustí a založí si svou rodinu. Samozřejmě jsou zde výjimky týkající se dětí v dětských domovech, ale zde by se také dalo uvažovat o jisté formě rodiny, kterou mu tento domov poskytuje. Tudíž je rodina velice důležitým prvotním socializátorem, který dítěti pomáhá ve vývoji. Rodina má také určité funkce, které musí být pro zdárnou socializaci člověka a celé rodiny naplněny. Podle toho se pak také určuje, zda je rodina funkční nebo nikoli. Rodina a její význam se v průběhu existence člověka různě formoval, měnil a stále mění. Má na to vliv právě i společnost, která vytváří různé trendy.

1. Vývoj člověka ve společnosti

Člověk již od narození začíná biologický, ale také sociální vývoj, který následně probíhá po celý jeho život a hraje velkou roli na utváření jeho osobnosti, ale také sociálních vazeb. Psychický vývoj člověka se rozvíjí v různých oblastech souběžně a tyto oblasti se pak navzájem ovlivňují. Osobnost člověka je ovlivněna biologicky, kulturně a také sociálním prostředím. To vše má vliv na psychický vývoj jedince, jenž je závislý na mnoha faktorech, na základě kterých se každý člověk od ostatních liší, ale v jádru má stejný základ. Jedná se o biosociální vývoj, který zahrnuje tělesný vývoj člověka a jeho proměny, vývoj kognitivních funkcí složených z psychických procesů, které jsou kompetencemi využívanými při příjmu a zpracovávání informací, při myšlení, rozhodování a učení dále vývoj motivačně emoční složky zahrnující proměnu emočního prožívání a významu jednotlivých potřeb a působení vnějších vlivů na ně. Další částí je psychosociální vývoj, který je označován jako socializace a zahrnuje osobnost a sociální charakteristiky člověka, jeho mezilidské vztahy a způsoby chování.¹ Na člověka má tedy vliv jak genetika, tak i kultura, kdy obojí ovlivňuje jeho následující vývoj a veškeré změny v těchto dvou oblastech mohou ovlivnit i jeho socializaci.

1.1. Faktory psychického vývoje

Všechny části psychických vlastností a osobnost se vyvíjí individuálně podle vnějších podnětů vedoucích k vytvoření určité zkušenosti a to, jak člověk tyto zkušenosti zpracovává je předurčeno jeho genetickými předpoklady. Jedná se o interakci vrozených dispozic s komplexy různých vlivů prostředí. Důležitým faktorem je genetika, na základě které jsou

¹ Vágnerová, M., (2012). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Karolinum, s.11.

postaveny předpoklady pro rozvoj psychických vlastností jejichž, souhrn je označován jako genotyp. Dispozice k tomu, jak se bude člověk psychicky rozvíjet jsou obvykle dány dědičně. To určuje míru pravděpodobnosti rozvoje vlastností, či jejich intenzity a kvality.²

Nejen genetika, ale také prostředí, ve kterém člověk vyrůstá ovlivňuje jeho vývoj pomocí různých interakcí, jenž na něj působí. Může se jednat o interakci s lidmi, objekty, ale také symboly. Dítě reaguje na různé podněty, ať už právě objekty, lidi nebo také symboly a prokazuje určitou aktivitu a stimuluje reakce jiných lidí. Zkušenosti, které při tomto osvojování získá pak upravují způsob prožívání a regulují rozvoj poznávacích schopností. Psychiku člověka získané zkušenosti mohou ovlivňovat pozitivně i negativně. To, jak dochází k psychickému vývoji člověka je závislé hlavně na sociokulturních faktorech. Řadí se sem hlavně schopnosti verbální komunikace a autoregulace vlastního chování podle sociálních norem společnosti.³

1.2. Socializace

Proces, při kterém se rozvíjí společenské zkušenosti je označován jako socializace. Odehrává se v určitém sociálním kontextu při interakci s jinými lidmi.⁴ Jedná se o složitý proces, na nějž působí mnoho faktů a věnuje se mu mnoho vědních disciplín. Již Pascal v sedmnáctém století formuloval, že se člověk rodí jako tabula rasa – nepopsaný list s čistou duší, stejný jako ostatní. Všechny teorie socializace vycházejí z toho, že je člověk v průběhu vývoje vytvářen. Člověka pak od ostatních odlišují jeho rozdílné sociální okolnosti a osobní zkušenosti. Odborníci se shodli, že se v případě socializace jedná o interakci dvou principů, kdy jedním z nich je příroda (genetický základ) a druhým kultura (převzaté normy a chování společnosti). Potvrzují

² Tamtéž, s. 12-14.

³ Tamtéž, s. 14-16.

⁴ Tamtéž, s. 16.

to výzkumy vývojových psychologů, jejichž pozorování poukazují na to, že každé dítě má svou specifickou genetickou výbavu, která v prostředí vyvolává jeho specifickou reakci.⁵

Socializace je proces probíhající celý život, při němž se z člověka stává společenská bytost, která se postupně začleňuje do života společnosti, v níž se učí žít. Dítě se narodí a v průběhu celého svého životního vývoje si osvojuje lidské chování, jazyk, poznatky a normy dané společností a tím si utváří sociabilitu, schopnost navazovat kontakty a vztahy s lidmi, přebírat role, které v průběhu života získává nebo mu jsou přiděleny, napodobovat různé vzory a schopnost sociálně se učit.⁶ Socializací si jedinec osvojuje sociální role, které jsou složeny ze způsobů chování očekávajících sociálním okolím. Ty jsou v průběhu života různé a jejich očekávání jsou založena na základě věku, pohlaví a společenského statusu jedince. Můžeme tedy říci, že se jedná o společenskou adaptaci na sociální skupiny a osvojování jejich způsobů chování a norem. Bez těchto skupin by člověk ve společnosti těžce fungoval, tudíž je důležitost jeho socializace vysoká.⁷ Jan Keller popisuje socializaci jako univerzální kulturní prostředek, který zajišťuje kontrolu chování a myšlení členů dané společnosti. Skládá se také z kontrolních a dohlížecích mechanismů, které jsou vbudovány do podstaty každé kultury. Tím, že člověk přijme za své vědění, hodnoty, normy a měřítko své kultury, zformuje se tak v bytost, která se bude i o samotě chovat tak, jako by byla pod dohledem ostatních členů společnosti.⁸

K socializaci dochází po narození u dětí primárně v rodině a s rostoucím věkem dále mezi vrstevníky a přáteli, ve škole, prostřednictvím masmédií a v práci. V prvním období socializace se jedná spíše o pasivní

⁵ Možný, I., (2008). *Rodina a společnost*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), s. 163.

⁶ Kraus, B., (2014). *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, s. 59.

⁷ Tamtéž, s. 60.

⁸ Keller, J., (2012). *Úvod do sociologie*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), s. 38.

adaptaci na tlak společnosti změnou ve vlastní osobnosti. Ve fázi druhé se zvětšuje aktivní podíl zásahů do sociálního celku. Na ten člověk působí podle svých potřeb, hodnot a norem.⁹ Socializace se podle různých teorií dělí do různých fází. Jedním z těchto dělení může být rozdělení na fázi:

- 1) **Sociability**, při které se vytváří základy osobnosti hlavně v rodině.
- 2) Dále **personalizace**, kdy dochází k učení se základním rolím a formování „já“.
- 3) **Profesionalizace**, ve které se rozšiřuje okruh socializačních faktorů a dochází k profesní přípravě.
- 4) **Společenské angažovanosti**, která zahrnuje plné začlenění do společnosti.¹⁰

Sociologie vymezuje proces socializace podle stádií života člověka:

- 1) V **dětství** se rozhoduje o celé osobnosti a budují se základy života člověka. Tato etapa probíhá však podle toho, v jakém prostředí a společnosti dítě vyrůstá. Období dětství končí nabytím občanského průkazu, tudíž dovršením patnácti let.
- 2) Ve fázi **mláďí** dochází k mnoha rozporům. Člověk opouští hodnoty dětství a vrůstá do dospělosti, ale k některým znakům dospělosti projevuje odpor. Mládež si buduje své subkultury, vlastní instituce a hnutí ve kterých se pohybuje mezi svými vrstevníky. Tato etapa končí když člověk završuje svou profesní přípravu a odpoutává se od rodiny.

⁹ Kraus, B., Poláčková, V., (2001). *Člověk – prostředí – výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido, s. 54-55.

¹⁰ Kraus, B., (2014). *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, s. 62-63.

- 3) V **dospělosti** si jedinec zvyšuje své profesní dovednosti, obohacuje zkušenosti a postupuje v kariéře. Snaží se najít si vhodného partnera či partnerku a založit svou rodinu, kterou bude potřeba zabezpečit. Ke konci této etapy dochází k rozpadu rodiny a společenská dráha je naplněna pomocí veřejných aktivit.
- 4) Ke **stáří** může dojít například při ovdovění, odchodu do důchodu či narození vnoučat. Člověk v této fázi přehodnocuje svůj dosavadní život, prožívá úbytek sil a snížení výkonnosti. Důležitým prvkem je zde najít nový smysl života v profesi, rodině i při společenských aktivitách.¹¹

Celý proces socializace však může probíhat v různých společnostech či kulturách odlišně. S tím jsou spojeny i následující pojmy.

1.2.1. Enkultura

Identita osobnosti člověka se vytváří také enkulturací. Člověk vrůstá do kulturního společenství v procesu sociálního učení, ve kterém se předává kultura pomocí osobních zkušeností z generace na generaci. Tyto zkušenosti se prohlubují a dochází k uvědomování si své i skupinové existence v kultuře.¹²

Enkultura a socializace jsou si velice podobné, ale kulturní antropologie pojímá socializaci jako součást širokého procesu enkultury. Tento pojem je používán k označení procesu, při němž dochází k získávání kulturních kompetencí a způsobů, kterými si člověk osvojuje kulturu své společnosti. Socializace naproti tomu popisuje způsob, kterým společnost

¹¹ Tamtéž, s. 62-63.

¹² Kraus, B., Poláčková, V., (2001). *Člověk – prostředí – výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido, s. 54-55.

integruje své členy a následně je připravuje k plnění kulturně vymezených sociálních rolí.¹³

1.2.2. Akulturace

Na člověka také působí akulturace, ke které dochází při interakci jedné kultury s kulturou druhou. Tímto pojmem je označován proces kulturní změny, který je vyvolán při kontaktu dvou a více samostatných sociokulturních systémů. Dochází při něm k pěti fázím: 1. konfrontace kultur, která vede k poznání kladů a záporů; 2. akceptace některých cizích kulturních obsahů podle toho, které jsou člověku atraktivní a mají pro něj funkci; 3. adaptace těchto obsahů do vlastního systému; 4. úprava vlastního kulturního systému podle toho, jaké prvky člověk přijal a jaké odmítl; 5. akulturační reakce, při které člověk brání „čistotu“ vlastní kultury a odmítá cizí vlivy a naproti tomu pak postoje, které vítají změny a inovace plynoucí z akulturace.¹⁴

1.2.3. Socializace dítěte

Georg Herbert Mead rozlišil vývojový stupeň u dítěte, ve kterém si dítě hraje na někoho jiného, například na policistu nebo maminku a tuto hru rozvíjí o schopnosti střídat různé role a dále vyšší stupeň této fáze je, kdy došlo zhruba ve věku sedmi let k dokonalému přejímání rolí a dítě vnímá „pravidla hry“ a důsledky určitých interakcí. Poznává očekávání vzájemící se k daným rolím. Když si dítě uvědomí existenci těchto obecných struktur, internalizuje je a stanou se součástí jeho osobnosti.¹⁵ Ta se primárně na začátku jeho života formuje v **rodině**, která je jedním ze socializačních činitelů a bude jí věnována později celá kapitola.

¹³ Soukup, V., (1994). *Dějiny sociální a kulturní antropologie*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, s. 118.

¹⁴ Tamtéž, s. 116.

¹⁵ Mead, G. H., (2017), *Mysl, já a společnost*. Praha: Portál, s. 79-90.

Jak děti rostou, jsou členy **vrstevnických skupin** – další ze socializačních činitelů, jež jsou pro ně přirozenou formou života. Jedná se o neformální skupiny, které charakterizuje věková a názorová rovnost a členové v ní mají silný pocit příslušnosti ke skupině a identifikují se s ní jako „my“. Tyto skupiny mají dvě funkce:

- 1) Členové skupiny mohou ukázat, co se naučili ze života dospělých.
- 2) Pomocí těchto skupin členové rozvíjí úsilí a uskutečňují své cíle, kterých pro ně není možné dosáhnout při jiných formách aktivit před tím, než dosáhnou dospělosti.¹⁶

Vývoj takovýchto skupin začíná již v nízkém věku jako takzvané herní skupiny, kdy si však její členové ještě neuvědomují sounáležitost a nedochází k dělbě činnosti. Vrstevnické skupiny jako takové začínají vznikat v průběhu školní docházky, ale ty jsou také nestále a je v nich nízký stupeň soudržnosti. Od osmého do desátého roku dítěte se začínají více sdružovat do skupin, kde již probíhá spolupráce, mají vlastní systém hodnot, norem a sociální kontroly. Příslušníci v nich cítí pocit odlišnosti od ostatních vrstevnických skupin, což může vyústit až v otevřený boj. Například v klukovských partách.¹⁷

Ve vrstevnických skupinách mládeže se projevují formy vymaňování se z pout přímé kontroly dospělých. Pomocí členství v nich představují svou touhu po samostatnosti a dospělosti. Postupně se význam vrstevnických skupin v životě dítěte zvyšuje a v průběhu let se oproti minulosti stále navyšuje. Rozlišení skupin probíhá podle velikosti, pohlaví nebo také podle

¹⁶ Kraus, B., (2014). *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, s. 88.

¹⁷ Tamtéž, s. 88-89.

sociální, náboženské a politické příslušnosti. Důležité pro jejich fungování jsou cíle, hodnoty a normy, kterými se musí řídit všichni členové.¹⁸

Socializačním činitelem v životě dítěte jsou vedle rodin a vrstevnických skupin také různá **výchovná zařízení**. Tato zařízení podle školského zákona (561/2004 sb.) poskytují služby a vzdělávání, které doplní vzdělávání ve školách anebo zajišťují ústavní a ochrannou výchovu nebo preventivní výchovnou péči. Jedná se především o školy všech typů a stupňů, družiny, školní kluby, domovy mládeže, střediska volného času, dětské domovy, krizová centra pro mládež. Výchovná zařízení mají za úkol skloubit požadavky společnosti i jednotlivce naplněním cílů a svých funkcí.¹⁹ Škola jako jeden z druhů výchovných zařízení má klasickou funkci vzdělávání, tedy předávání informací. Na pozadí socializace se zde také udržují i rozbíjí kontinuum hodnot a norem společnosti. Vytvářejí se zde vztahy, trénují komunikační dovednosti a modeluje se zde chování v konfliktních situacích. Dalšími z těchto funkcí jsou:²⁰

- 1) **Socializační funkce**, která má za cíl provádět výchovný proces tak, aby přiblížil dětem všechna schémata, ze kterých pochopí, co se od nich bude ve společnosti očekávat a co se bude dít dál.
- 2) **Výchovná funkce** slouží k celkovému rozvoji osobnosti. Výchovou se více budu zabývat ve druhé kapitole.
- 3) **Pečovatelská funkce** je chápána různě. J. Materne ji chápe jako zaručení podmínek z hlediska zdraví, bezpečnosti a psychické pohody. Vzhledem k tomu, že všechny funkce jsou propojeny, tak vede také k rozvoji osobnosti dítěte.

¹⁸ Tamtéž, s. 89.

¹⁹ Štětovská, I., Proměny světa školy. Gillernová, I., Kebza, V., Rymeš, M., (2011).

Psychologické aspekty změn v české společnosti: člověk na přelomu tisíciletí. Praha: Grada, s. 137.

²⁰ Kraus, B., (2014). *Základy sociální pedagogiky.* Praha: Portál, s. 101.

- 4) **Poradenská funkce**, kterou zajišťují výchovní poradci z řad učitelů. Na některých školách tuto funkci zastupuje profesionální psycholog. Výchovný poradce pracuje s žáky, jejich rodiči, ale i s učiteli. Poradce má za úkol řešit otázky problematiky studijních předpokladů, diagnostiky schopností, osobnostních zvláštností a má pomoci s řešením prospěchu žáka a jeho výchovy.
- 5) **Rekreační funkce** je realizována mimo vyučování. Škola by se měla postarat také o to, aby vytvořila v jejích prostorách co nejlepší podmínky, ve kterých by žáci trávili přestávky a jiný volný čas.
- 6) **Profesionalizační funkce** pomocí níž škola pomáhá žákům najít své místo ve světě práce. Tuto funkci zaujímají především střední, odborné a vysoké školy.
- 7) **Selektivní funkce** je v knize popsána metaforicky jako *„výťah, který človeka vysadí v určitém podlaží, a to podle toho, jaký stupeň a typ školy absolvuje.“*²¹

Jiná výchovná zařízení, jako například dětský domov budou mít jiné preference funkcí než škola, která je primárně vzdělávací institucí.

1.3. Vliv kultury na formování identity

To, jak se transformuje společnost má velký vliv na formování osobnosti a identity člověka. Takovým příkladem je vychovávání dítěte ve dvojjazyčné rodině, kde dochází ke střetu odlišných výchovných stylů rodičů pocházejících z jiných kultur. Novorozenec přichází do světa, kde se stává součástí kultury dospělých a podléhá tak jejich různým interpretacím

²¹ Tamtéž, s. 102-104.

kultury. Dítě se po narození učí pouze to, co se nachází v jeho okolí a vzhledem k tomu, že jsou mu nejbliž rodiče, tak ti vytvářejí obsahy, které ovlivňují zkušenosti dítěte. Dítě si může osvojit jakýkoli jazyk, ale naučí se ten, jímž mluví jeho blízké okolí. Stejně tak je to se vzorci chování. Postupně si vytváří kulturní identitu, která je příslušností k určité kultuře a přijímá pak očekávání, které jeho kultura má. Dítě si svou kulturní identitu postupně začne uvědomovat až v mladším školním věku.²²

Jak uvádí Dytrych a Matějček, Češi jsou národ usedlý, pro které má slovo „domov“ hluboký citový význam, hlavně i pro děti. Rodiče se rozhodnou v zájmu potřeb rodinných a svých o přestěhování například nejen do jiného města, ale do jiné země a dítě o tom vůbec nerozhoduje. Může se stát, že tato situace s přesunem do jiné kultury pro něj bude náročná. Týká se to jak změny domova, tak také školy. Děti si v průběhu svého vývoje k domovu vytvářejí určitý vztah. Objevuje se okolo dvou let věku dítěte a následně tak dítě přijímá rodinnou identitu, jakési vědomí, že patří do společenství a má v něm své místo. Po narození se prvotně přimkne k osobě, se kterou nejčastěji přichází do styku a v průběhu i místu, domovu, který je pro něj přístavem bezpečí kam se vrací. Čím je dítě starší, tím více upevňuje pojetí domova a takové narušení tohoto pojetí může být náročné a nebezpečné. Obecně se uvádí doba po jedenácti letech dítěte, od které již nehrozí nebezpečí psychické deprivace z nedostatků specifické stimulace od rodiny. Děti však mají neuvěřitelnou plasticitu chování a schopnost přizpůsobit se. Jsou schopny asimilace v jiném prostředí a také rychle překonávají jazykovou bariéru, se kterou dospělí mívají problém.²³

²² Morgensternová, M., Šulová, L., Interkulturní společnost a její dopad na jedince a rodinu. Gillernová, I., Kebza, V., Rymeš, M., (2011). *Psychologické aspekty změn v české společnosti: člověk na přelomu tisíciletí*. Praha: Grada, s. 97.

²³ Dytrych, Z., Matějček, Z., (2002). *Krizové situace v rodině očima dítěte*. Praha: Grada, s. 96-106.

V pobytu v cizí kultuře člověk mění své chování, ale otázkou je, jak se mění jako identita. Člověk se při pobytu v jiné společnosti přizpůsobuje novým podmínkám. Může však prožít akulturační stres, který je podle některých odborníků vhodnější pro použití než kulturní šok, protože stres vyjadřuje zátěž, kterou člověk prožívá. Akulturační stres se projevuje individuálně a může vyvolat strach, zmatení, dezorientaci nebo depresi a v případě nedobrovolného pobytu se mohou objevit i psychosomatické problémy, sociální izolace a nepřátelské postoje ke kultuře v nové zemi. Intenzita a doba trvání akulturačního stresu závisí na stupni odlišnosti domácí a cizí kultury, na životní zkušenosti a také individuálních schopnostech. Ti, kteří neprožijí akulturační stres a stresory přijímají jako výzvu, prošli procesem úspěšné adaptace.²⁴

Každý člověk reaguje na změnu kultury různě v závislosti na jeho osobnosti. S. Bochner rozlišil čtyři typy takových osobností.

- 1) **Asimilační typ** brzy odmítne svou kulturu a přijímá hodnoty a normy cizí kultury. V takovém případě dojde ke ztrátě původní kulturní identity.
- 2) **Kontrastní typ** odmítá odlišnosti kultur a prožívá rozdíly mezi svou a cizí kulturou. Klade důraz na hodnoty své kultury.
- 3) **Hraniční typ** má obě kultury za přínosné a extrémně se neidentifikuje ani s jednou z nich.
- 4) **Syntézní typ** je jakýmsi ideálem, který splyne s oběma kulturami.²⁵

²⁴ Morgensternová, M., Šulová, L., Interkulturní společnost a její dopad na jedince a rodinu. Gillernová, I., Kebza, V., Rymeš, M., (2011). *Psychologické aspekty změn v české společnosti: člověk na přelomu tisíciletí*. Praha: Grada, s. 98.

²⁵ Tamtéž, s. 100.

Aby člověk úspěšně zvládl svou adaptaci musí umět vcítit se do mentality cizí kultury, do jejích specifik a musí se naučit interpretovat její vzorce chování. Je také potřeba pochopit fungování dynamiky interpersonálních vztahů. U krajanů v Norsku často dochází také k navazování vztahu s cizincem. Často pak vzniká uzavření manželství a narození dítěte do smíšeného manželství. Dítě má tak příležitost poznat kultury obou rodičů a získat různé výhody, ale také čelit problémům. Například špatné dorozumívání s prarodiči, různé výchovné představy a mnoho dalších. U smíšených manželství může dojít k tomu, že rodiče budou mít rozdílné představy o výchově dítěte a neshodnou se na typu výchovného stylu, protože každý bude prosazovat to, jak byl vychováván on. U hodně vzdálenějších kultur toto může být velkým problémem. Ve skandinávských zemích se cílí hodně na samostatnost dítěte a aby se umělo samo prosadit a rozhodnout.²⁶

V takových rodinách je typický také bilingvismus dítěte. Dítě si osvojuje od narození dva či více různých jazyků, se kterými přichází do styku. Bilingvismus je buď aktivní, při kterém dítě mluví oběma jazyky a pasivní, kdy jedním jazykem hovoří, ale rozumí oběma. Pro dítě je takovéto osvojování řeči hlavně ze začátku náročné, ale když začíná poznávat věci kolem sebe tak ví, že pes je „pes“ ale také „hund“. Pro děti, které vyrůstají dvojjazyčně od narození, je prolínání jazyků přirozené. Často si dítě dříve osvojí jazyk toho rodiče, se kterým tráví více času.²⁷

I u dítěte, které má oba rodiče Čechy se v zahraničí může stát, že je pro něj čeština spíše „cizím“ jazykem. Je to mnohdy z důvodu, že například rodič nechce z konverzace vylučovat okolí, tak mluví jazykem dané země nebo takovým, kterému rozumí i ostatní. Pokud má však za partnera cizince,

²⁶ Tamtéž, s. 101-103.

²⁷ Tamtéž, s. 103.

který česky nerozumí, nastává tento problém každý den. Na první místo přichází rodinná pospolitosť a hovoří se tak, aby si všichni rozuměli. Pak dochází k tomu, že rodič na dítě mluví česky v nepřítomnosti druhého partnera nebo bez jiného cizojazyčného okolí, a to k úplnému osvojení jazyka nestačí. Čeština postupně upadá, dítě se neumí dobře vyjádřit, a to ho může frustrovat a postupně tak může od češtiny upouštět.²⁸

Při migraci rodin tvoří děti často nejdůležitější prvek integrace rodiny do společnosti, protože mnohdy se jako první naučí jazyk dané země a v rámci navštěvování aktivit pořádaných školou, se tak mohou do společnosti začlenit i jejich rodiče.²⁹ Kultura tak může mít vliv na změnu ve formování osobnosti člověka a záleží pouze na něm, jestli ji přijme a využije jejích předností anebo ji odmítne a tím si přitíží ve svém životě v novém prostředí.

2. Výchova

Sociální pedagogika považuje výchovu za činitele socializace. J. Pelikán popisuje výchovu jako „*záměrné působení na osobnost s cílem dosáhnout dlouhodobějších a trvalých pozitivních změn v jejím vývoji.*“³⁰ Jedná se o řízený a vědomý proces socializace skládající se z různých činností formující člověka ve společnosti. Výchova by se dala nazvat regulátorem usměrňujícím proces socializace tak, aby byl v souladu s výchovnými cíli. V dospělosti člověk z části přebírá řízení socializačního procesu sám, kdy mu jako regulace slouží sebevýchova.³¹

²⁸ Paap, A., (2019). *Proč děti českých rodičů v zahraničí často neumí česky*. Jazykovehry. Citováno 7. března 2019.

²⁹ Morgensternová, M., Šulová, L., Interkulturní společnost a její dopad na jedince a rodinu. Gillernová, I., Kebza, V., Rymeš, M., (2011). *Psychologické aspekty změn v české společnosti: člověk na přelomu tisíciletí*. Praha: Grada, s. 103-104.

³⁰ Kraus, B., (2014). *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, s. 64.

³¹ Tamtéž, s. 65.

Jan Sokol ve svém článku „Antropologie výchovy a vzdělávání“ vydaném v časopise pedagogika v únoru roku 2000 píše, že výchova a vzdělávání vychází z nehotovosti člověka a z toho, že není pro život v prostředí společnosti vybaven, protože jej příroda vybavila pouze k tomu, aby vhodné prostředí pouze nacházel, přizpůsoboval nebo tvořil. Mezi lidmi se občas najde ten, kdo si v zájmu přežití dokáže poradit jinak, ale většinou lidé žijí tak, jak žili jejich rodiče či vrstevníci. Vývoj opatrně a pečlivě navazuje na to, co již bylo k dispozici a osvědčilo se to. Kultura je tak nutným protějškem lidské „nehotovosti“ a pouze díky předchozím generacím, které přinesly různé poznatky, dokáže člověk dál obstát. Smyslem výchovy a vzdělávání je vést a dotvářet mladého člověka k tomu, aby se v pozdějším věku dokázal o sebe a případně i o určitou skupinu postarat.³²

Sociální pedagogika vymezuje výchovu jako „*regulování, záměrné a cílené vstupování do celoživotního procesu zespolenšťování jedince, probíhající v jistém konkrétním kulturně společenském systému.*“³³ Výchova ve společnosti musí vycházet z jejích daných konkrétních podmínek, a tak vždy, když dochází k převzetí zkušeností o výchově jiných společností, musí se myslet na to, jestli daný výchovný rámec odpovídá našemu sociokulturnímu prostředí. Je tak vždy nutné přihlídnout ke specifikaci jiných kultur a možnosti začlenění do výchovy. Jak jsem již psala, výchova a vzdělávání se podílí na utváření osobnosti člověka a také podmiňují jeho život. Dochází tak k spoluutváření celé společnosti.³⁴

Cestou vzdělávacích a výchovných stylů člověk naráží na mnoho překážek, s nimiž se musí vypořádat. Ty mohou mít zdroj v rodinných

³² Sokol, J., (2000). Antropologie výchovy a vzdělávání, *Pedagogika*, s. 121-125. Citováno 22. února 2019.

³³ Kraus, B., Poláčková, V., (2001). *Člověk – prostředí – výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido, s. 41.

³⁴ Tamtéž, s. 41.

podmínkách, v působení vzdělávacích institucí anebo v širších společenských okolnostech. Občas je například opomíjeno, že dítě dostává kvalitní podněty, ale v nevhodnou dobu nebo nevhodnou formou. Každý má jinou míru tolerance přijímat a efektivně využívat podněty přicházející ze strany prostředí.³⁵

Vzhledem k otevření se světu a migračním procesům je potřeba zvýšit pozornost problematice multikulturalismu. Co se týče České republiky, ukazuje se, že společnost zde není dostatečně připravena na situaci, kdy dochází k výchově přistěhovalců, kteří pocházejí z jiného kulturního prostředí a společnosti. Český národ byl v historii poněmčován, ale uchránil si svůj jazyk a identitu, a tak se bránil všemu cizímu. Projevy etnické nesnášenlivosti jsou tak důsledkem hodnotového systému společnosti vycházejícího z historie. Změna této situace je možná právě prostřednictvím výchovy k rozvoji charakteristických rysů jako jsou tolerance, solidarita nebo altruismus, které stojí za kvalitou multikulturních vztahů. Multikulturní výchova tak má zajistit, aby různé národnosti dokázaly vzájemně komunikovat a vnímat „toho druhého“ a najít inspiraci v jiné kultuře.³⁶

2.1. Funkce výchovy

Podle funkcí výchovy lze vyvodit, že slouží ke kultivaci jak člověka, tak také celých společností. Těmito funkcemi jsou:

- 1) **Translačně-transformační funkce**, která zajišťuje přenos a další obohacování kultury výchovně-vzdělávacím procesem.

³⁵ Mertin, V., Individualizace v českém vzdělávacím systému. Gillernová, I., Kebza, V., Rymeš, M., (2011). *Psychologické aspekty změn v české společnosti: člověk na přelomu tisíciletí*. Praha: Grada, s. 163.

³⁶ Kraus, B., Poláčková, V., (2001). *Člověk – prostředí – výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido, s. 51-52.

- 2) **Komunikačně-kooperativní funkce**, při které výchova zkvalitňuje systém mezilidských vazeb.
- 3) **Socializační funkce**, o níž jsem již psala upravuje, prohlubuje a posunuje socializační proces.
- 4) **Kultivační funkce**, k níž dochází především při vzdělávání člověka, může za přijímání, hodnocení, přepracovávání informací a následně vytváření předpokladů pro přenos do praxe.
- 5) **Ekonomicko-kvalifikační funkce**, jež má na starost přípravu kvalifikovaných pracovních sil, které přispějí ke zkvalitnění a organizaci výroby, obchodu a služeb.³⁷

Všechny tyto funkce se prolínají a vzájemně doplňují. Je z nich patrné, že výchova má dopad na ekonomiku, kulturu a mezilidské vztahy dané společnosti. V dnešní době probíhají výchovné procesy kvůli mnoha negativním vlivům, jako jsou například média, nástrahy technizace života, komercializace života či devastace životního prostředí, ve složitějších společensko-kulturních poměrech, než tomu bylo dříve (to však čelili zase jiným problémům).³⁸ Výchova má pomoci s řešením vážných životních problémů a má sloužit ke zmírnění negativních důsledků tak, že připraví společnost na nutnou kooperaci pro přežití a seznámí ji s nebezpečím, se kterým se mladí lidé mohou později v životě setkat a naučí je způsoby jejich řešení. Důležitá je také připravenost k sebevýchově a autoregulaci.³⁹ Sebevýchova je mnohem častějším jevem v pozdějším věku člověka, kdy již

³⁷ Tamtéž, s. 42.

³⁸ Tamtéž, s. 42-43.

³⁹ Tamtéž, s. 44-45.

na něj nevyvíjí tlak rodina a vzdělávací instituce a rozvíjí se sám. Jedná se o dlouhodobý proces, který se může měnit na základě potřeb člověka.

2.2. Výchovné styly

Styl výchovy je způsob, kterým rodiče vychovávají své děti. Jedná se o výchovné působení na dítě a vyjadřuje momenty interakce a komunikace mezi rodiči s dětmi. Je založen na volbě výchovných prostředků a metod, na jejich kvalitě i množství. Styl rodičovské výchovy zahrnuje pevné postupy, strategie chování a jednání, jako například formy kladení požadavků, druhy a množství odměn a trestů, projev emočního vztahu a další. Rodiče si mohou, ale také nemusí svůj výchovný styl uvědomovat, kvůli převzetí stylu výchovy z tradice rodiny. Ten se však v čase také neustále proměňuje. Tyto styly lze chápat také jako životní styl rodiny, který je sice stabilní, ale může se proměňovat v různých fázích rodinného života rozšiřováním zkušeností a vědomostí rodičů.⁴⁰

Tím, že je svět otevřenější, globálnější, je snadné konfrontovat výchovné postupy jiných kultur a inspirovat se pro vlastní výchovné působení. Mění se i rodičovské výchovné styly a vztah mezi rodiči a dětmi. Poukazuje na to výzkum zabývající se podmínkami rozvoje dospívajících ve volném čase B. Rotterové a J. Čápa a následně projekty katedry psychologie filozofické fakulty Univerzity Karlovy v Praze, které přinesly data o podílu silného výchovného řízení rodičů. Další rozsáhlé výzkumy o způsobu výchovy v rodině proběhly v letech 2000-2002.⁴¹

Od roku 1990 se postupně změnil vztah k dětem a v současnosti jsou více respektovány jejich názory, než tomu bylo dříve. Dítě má poslední slovo

⁴⁰ Gillernová, I., Změny rodičovských stylů výchovy v české rodině. Gillernová, I., Kebza, V., Rymeš, M., (2011). *Psychologické aspekty změn v české společnosti: člověk na přelomu tisíciletí*. Praha: Grada, s. 122.

⁴¹ Tamtéž, s. 125 a 126

ve volbě svého dalšího vzdělání, střední a vysoké školy. Rodiče tím mohou kompenzovat svou zkušenost, kdy takové rozhodnutí neleželo na nich samotných, ale na jejich rodičích. Rodiče se také častěji rozhodují pro menší kladení požadavků na dítě, aby podpořili jeho samostatnost a odpovědnost za jeho jednání a chování. Vhodné jsou výchovná zařízení, ve kterých se, jak kladou požadavky dospělých, tak kladen důraz i na vlastní autonomii dítěte, jež může předkládat volbu. Například: „vyber si, jestli budeš chodit na zpěv nebo do výtvarky.“⁴²

Výzkumy U. Bronfenbrennera odhalily v Americe oproti třicátých let dvacátého století, že se výchova časem posunula od přísné disciplíny, kdy rodiče poskytovali dítěti dostatek sociálních a kulturních stimulů, ale dítě přísně kontrolovali a očekávali vzorné plnění jejich přání, k větší volnosti. Podobnému výzkumu se věnovala také D. Baumrindová, která vymezila několik stylů výchovy rodičů a to, autoritářský, autoritativní, shovívavý a odmítající (jejich rozlišení se budu věnovat v další části). Z výzkumů vyplynulo, že rodiče, jež kladli více požadavků, měli děti s menším množstvím výchovných obtíží. Rodiče mající více omezující, asertivní a racionální (kontrola racionální) výchovný styl, měli děti s navenek nižšími projevy výchovných obtíží. Každý styl kontroly rodičů se pojil s jiným způsobem chování dospívajících dětí. Omezující rodiče měli více konformní a méně samostatné děti s nižším sebevědomím, a naopak asertivní a racionálně kontrolující rodiče měli děti kompetentnější, sociálně zdatnější s větší sebedůvěrou a vnímaly své matky jako milující. Rodiče podporující měli děti orientované na výkon s žádnými nebo málo problémy a s vysokou sebedůvěrou. Omezující kontrola se projevovala více negativně na chlapce a asertivní měla větší pozitivní vliv na dívky. Dalším poznatkem z tohoto

⁴² Tamtéž, s. 131.

výzkumu bylo, že kladný emoční vztah má pozitivní vliv na rozvoj optimálních kompetencí mladistvých a jejich sebepojetí.⁴³

*„Způsob výchovy, styly rodičovské výchovy, rodičovské postoje, interakce rodičů a dětí, rodinná komunikace, klima v rodině a podobně,“*⁴⁴ se v průběhu let zkoumaly a vytvořily se modely jejich vymezení, metodologické postupy a techniky pro zjišťování a sledování vlivů na vývoj dítěte a vztahy v rodině. Rodičovské styly výchovy slouží k porozumění vzdělávacích a výchovných působení rodičů na děti v prostředí rodiny.⁴⁵ Zde však také existují různé kulturní rozdíly. Například ve studii korejsko-amerického rodičovství zjistili, že více než sedmdesát pět procent vzorku populace neodpovídalo žádné ze standardních kategorií výchovných stylů. Nebo například Ruth Chao tvrdí, že autoritářský výchovný styl nemá v tradiční čínské výchově dětí svůj protějšek. Takové příklady mohou vysvětlovat to, proč různé studie vykazují různé výsledky. Ku příkladu, když ve Spojených státech výzkumníci zjistili, že děti tolerantních rodičů mají tendenci mít horší výsledky, tak tento vzorec nemusí platit u jiných společností. Protože například studie ze Španělska zjistila, že děti tolerantních rodičů se chovají stejně dobře jako děti autoritativních rodičů.⁴⁶

Těchto přístupů je mnoho. Zde však zmíním jen některé z těch nejpoužívanějších.

2.2.1. Tři styly výchovy podle K. Lewina

K. Lewin byl psycholog, který emigroval před nacismem z Německa do Spojených států. Tam jej zaujal odlišný postoj k dětem a jejich výchově. V tehdejší Německu panoval názor, že rodič musí udržet dítě ve stavu

⁴³ Tamtéž, s. 132.

⁴⁴ Tamtéž, s. 123.

⁴⁵ Tamtéž, s. 123.

⁴⁶ Dewar, G., (2018). *Parenting styles: An evidence-based guide*. Parentingscience. Citováno 6. března 2019.

podřízenosti ve smyslu, že rodič by měl vládnout a dítě poslouchat, zatímco ve Spojených státech, kam emigroval, rodiče s dítětem zacházeli více jako se sobě rovným a podporovali jej ve vývoji v dospělého a samostatného člověka. Na základě těchto zjištění uspořádal experiment v přirozených podmínkách, kdy se skupiny desetiletých až jedenáctiletých dětí scházely ke společné zájmové činnosti, které byly pokaždé vedeny pod jiným stylem výchovy. K. Lewin stanovil tři styly výchovy, které jsou dnes nejpoužívanější.

- 1) **Autokratický** nebo také nazývaný autoritativní či dominantní styl, při němž ten, kdo vychovává rozkazuje, hrozí, trestá a málo respektuje přání a potřeby dětí. Nemá pro děti moc porozumění a poskytuje jim málo samostatnosti a iniciativy. Tento styl výchovy vede u dětí k většímu napětí, dráždivosti a agresivitě vůči ostatním. Buď se dítě k vychovateli přimkne a je poslušné, submisivní a málo iniciativní anebo je naopak agresivní proti vychovateli. Je závislé na pochvale rodiče a snaží se upoutávat jeho pozornost.
- 2) **Liberální styl** má vychovatel, který řídí děti málo nebo vůbec a neklade na ně přímo požadavky. Pokud již požadavek vysloví, dál nekontroluje ani nepožaduje jeho důsledné plnění. Má oproti autoritativnímu stylu lepší účinky na výsledky v chování i kázní dětí a ve vztazích k vychovateli a rozvoji iniciativy dětí.
- 3) **Sociálně integrační** neboli i integrační a demokratický styl vedení uděluje méně příkazů, podporuje iniciativu dětí a působí spíše příkladem než tresty a zákazy. Tato výchova je založena na podávání návrhů a společné diskusi.⁴⁷

⁴⁷ Čáp, J., (1993). *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum, s. 332-333.

autokratický styl ○ 1	integrační styl ○ 5	liberální styl ○ 2 ○ 6
--------------------------	------------------------	---------------------------

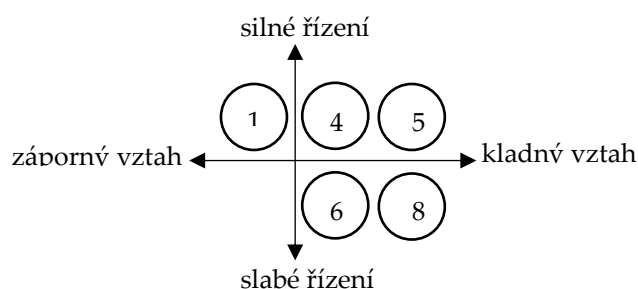
Tab. 1. Lewin, K., 1939, Tři styly výchovy (obr. 1-4: čísla v kroužcích vyjadřují formy modelu devíti polí)⁴⁸

Na děti při Lewinově experimentu nejlépe působil sociálně integrační styl a pak jako druhému dávaly přednost liberálnímu stylu před autokratickým. Tam však projevovali trochu nespokojenosti se slabým řízením ve smyslu nezajištění potřebné organizace společných činností. Tyto styly výchovu až moc zjednodušují a dobře se s nimi pracuje. Nicméně se všechny případy rodin nedají zjednodušit do pouhých tří stylů.⁴⁹

2.2.2. Model dvou nezávislých dimenzí

Tento model vznikl na základě nedostatků a zjednodušení výchovy modelem K. Lewina.

- 1) **Dimenzi emočního vztahu k dítěti**, kterými je láska, kladný postoj – nepřátelství, záporný, chladný a zavrhuující postoj.
- 2) **Dimenze řízení**, která je autonomií, minimálním řízením – přísnou kontrolou a maximálním řízením.⁵⁰



Tab. 2. Schaefer, E. S., 1959, Model dvou dimenzí⁵¹

⁴⁸ Čáp, J., Mareš, J., (2001). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, s. 306.

⁴⁹ Čáp, J., (1993). *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum, s. 332-333.

⁵⁰ Tamtéž, s. 335.

⁵¹ Čáp, J., Mareš, J., (2001). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, s. 306.

Model dvou dimenzí má však také své nedostatky, jimiž jsou jednoduchost každé dimenze, protože ve skutečnosti se kladný a záporný pól v dimenzi emočního vztahu navzájem nevylučují. Často dochází ke spojení silného kladného postoje se záporným. Dále je krajně silné i slabé řízení dítěte spjato se záporným postojem k němu samotnému. Na tuto jednoduchost reagoval J. Čáp se svými spolupracovníky návrhem dalšího modelu výchovy.⁵²

2.2.3. Analyticko – syntetický model čtyř komponent výchovy a jejich kombinací

J. Čáp se svými spolupracovníky se zabýval problematikou způsobu výchovy v rodině a na to, jak působí na dítě od sedmdesátých let dvacátého století. O výchově v rodině uvažuje jako o základních dimenzích, emočních vztazích a výchovných řízeních, jež jsou syceny dvěma komponentami. Dimenze emočního vztahu a dimenze řízení ve výchově jsou pro něj dvojice protikladných komponent výchovy. Jedná se tedy o čtyři komponenty výchovy a jejich kombinace. Dimenze emočního vztahu jsou kladné anebo záporné. Rodiče dítěti projevují v různém množství svou lásku a kladné city, ale také mohou projevovat citový odstup. Tomuto modelu se také říká model devíti polí způsobu výchovy v rodině.⁵³

⁵² Čáp, J., (1993). *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum, s. 335.

⁵³ Gillernová, I., Změny rodičovských stylů výchovy v české rodině. Gillernová, I., Kebza, V., Rymeš, M., (2011). *Psychologické aspekty změn v české společnosti: člověk na přelomu tisíciletí*. Praha: Grada, s. 124.

	ŘÍZENÍ			
EMOČNÍ VZTAH	SILNÉ	STŘEDNÍ	SLABÉ	ROZPORNÉ
ZÁPORNÝ	1 výchova autokratická, tradiční, patriarchální		2 liberální výchova s nezájmem o dítě	3 pesimální forma výchovy, rozporné řízení se záporným vztahem
ZÁPORNĚKLADNÝ	9 výchova emočně rozporná, jeden z rodičů zavrhuje, druhý extrémně kladný nebo dítě je s ním v koalici			
KLADNÝ	4 výchova přísná a přitom laskavá	5 optimální forma výchovy se vzájemným porozuměním a přiměřeným řízením	6 laskavá výchova bez požadavků a hranic	7 rozporné řízení relativně vyvážené kladným emočním vztahem
EXTRÉMNĚ KLADNÝ			8 kamarádský vztah, dobrovolné dodržování norem	

Tab. 3. Čáp, J., 1994, 1995, Model devíti polí⁵⁴

- 1) **Kladný až extrémně kladný emoční vztah** je typický projevem kladných komponent. Například rodiče dítě ocení, těší se z jeho výsledků, berou vážně jeho starosti a další.
- 2) Ve **středním emočním vztahu** jsou kladné a záporné komponenty vyrovnané.
- 3) To však může přejít do **záporně kladného vztahu**, kdy jeden z rodičů má k dítěti kladný vztah a druhý je emočně chladný.

⁵⁴ Čáp, J., Mareš, J., (2001). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, s. 306.

- 4) V **záporně emočním vztahu** se hodně objevují záporné komponenty a dítě necítí emoční podporu a porozumění ze strany rodičů.

V každé výchovné situaci jsou na dítě kladeny nějaké nároky a požadavky a dospělým je přitom určeno, jak budou tyto požadavky kontrolovány. Tyto jednotlivé stupně míry a rozsahu požadavků vytvářejí základní formy výchovného řízení v rodině.

- 1) Při **silném řízení** je na dítě kladeno mnoho úkolů a požadavků a jejich kontrola je důsledná.
- 2) Přiměřená míra nároků a požadavků a jejich kontroly je charakteristická pro **střední řízení**.
- 3) **Slabé řízení** má velmi málo požadavků a probíhá bez důsledné kontroly.
- 4) **Řízení rozporné** se stává z velkého množství požadavků, ale je bez kontroly.⁵⁵

2.2.4. Model čtyř stylů výchovy

Dnes také často používaný je model čtyř stylů výchovy, který začala rozpracovávat již v šedesátých letech dvacátého století D. Baumrindová. Tento model přistupuje k rodičům jako k odmítajícím anebo akceptujícím a projevy emočního vztahu kombinuje s mírou požadavků, nároků na dítě a jejich následnou kontrolou.⁵⁶

- 1) **Autoritářský styl** zastávají nároční, kontrolující a odmítající rodiče, jež moc nerespektují potřeby a přání dítěte.

⁵⁵ Gillernová, I., Změny rodičovských stylů výchovy v české rodině. Gillernová, I., Kebza, V., Rymeš, M., (2011). *Psychologické aspekty změn v české společnosti: člověk na přelomu tisíciletí*. Praha: Grada, s. 125.

⁵⁶ Tamtéž, s. 123.

- 2) Rodiče **autoritativně vzájemného stylu** jsou nároční, kontrolující, ale také laskaví a přijímají přání a potřeby dítěte, interakce jsou založeny na diskusi a pracují s pravidly, která společně vytvořili, ale trvají na jejich dodržování.
- 3) **Zanedbávající styl** vyplývá ze lhostejnosti rodiče k dětem, kteří nekladou nároky ani neprojevují zájem o rozvoj dítěte. Může se stát, že jsou rodiče k dítěti citově chladní anebo jej i odmítají.
- 4) **Shovívavý styl** dítě přijímá, emočně jej podporuje, ale má na dítě buď malé nebo žádné požadavky a tím nejsou jasně vymezené hranice.⁵⁷

RODIČE	ODMÍTAJÍCÍ	AKCEPTUJÍCÍ
NÁROČNÍ A KONTROLUJÍCÍ	autoritářský styl ①	autoritativně vzájemný styl ④ ⑤
NENÁROČNÍ A NEKONTROLUJÍCÍ	zanedbávající styl ②	shovívavý styl ⑥ ⑧

Tab. 4. Baumrind, D., Maccoby, E. E., Martin, J. A., 1983, Model čtyř stylů⁵⁸

2.3. Výchova bez trestů

Téma o trestání/netrestání a odměňování/neodměňování je mezi rodiči velice diskutovaným. Podle mnoha rodičovských i odborných představ jsou odměny a tresty přirozené, osvědčené, účinné a pevně zakotvené výchovné metody. Převládá u nich názor, že bez trestů nebo jejich hrozby dítě vychovat nelze a pokládají mírné plácnutí dítěte za jeden z nejvhodnějších výchovných prostředků. Pro veřejnost může nechání přestupku bez potrestání signalizovat výchovnou nekompetentnost. Rodič dítě pochválí nebo odmění, když něco udělá dobře, a naopak za přestupek jej podle stejné logiky potrestá. Takoví

⁵⁷ Tamtéž, s. 124.

⁵⁸ Čáp, J., Mareš, J., (2001). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, s. 306.

rodiče své jednání opodstatňují slovy, že bez potrestání by jim přerostly přes hlavu nebo že jim samotným výprask od rodičů v dětství pomohl. Odměny a tresty by tak jako výchovné prostředky měly dítěti zdůraznit informaci o tom, co udělalo dobře a co špatně, že porušilo pravidlo anebo šlo správným směrem. Mělo by však také dostat od vychovatele informaci, proč je dobré se chovat jinak, jak to má jinak udělat a jaké vhodnější řešení má příště v takové situaci zvolit.⁵⁹

Tresty neřeší praktické nápravné řešení, neukazují dětem pozitivní způsob řešení, neříkají mu, co a jak má dělat správně, a hlavně také neposilují dobré vztahy mezi rodičem a dítětem. Dítě po narození toho moc neumí a vše musí prvně několikrát vyzkoušet a začlenit tak do svých poznatkových struktur. Jejich pokusnické počínání pak způsobuje kolizní situace a mnozí rodiče si je vykládají jako přestupky a zlobení. Najdou se také rodiče, kteří mezi přestupky dítěte řadí také události vyplývající z nezralosti nervového systému a malé vyspělosti dítěte. Za takový přestupek považují například když se pomocí dítě, které je již bez plen, protože by podle názoru společnosti v tomto věku již bez plen mělo být. Nebo se častěji upatlá, něco rozlije nebo skočí do řeči. Také nedochází k pochopení toho, že děti v nízkém věku nedokáží oddálit uspokojení svých potřeb, a tudíž cokoli co chtějí a nedostanou hned, je rozpláče. O tom, jestli chování dítěte bude považováno za přestupek rozhodují představy rodičů o cílech výchovy a o jejich životních hodnotách. Rodiče se většinou přizpůsobují obecným společenským normám a názorům. Je těžké stanovit stupnici přestupků, protože hodnocení toho, co je a není přestupek dítěte je subjektivní a v čase se mění.⁶⁰

Formy trestání se, co se týče násilí, oproti minulosti „zlepšily“. Lidé starších generací pamatují výprasky proutkem, páskem, vařečkou, klečení

⁵⁹ Mertin, V., (2013). *Výchova bez trestů*. Praha: Wolters Kluwer, s. 9-10.

⁶⁰ Tamtéž, s. 11-17.

v koutě, držení předmětu v napřážených rukách a další. Dříve se používalo a dnes ještě taky občas používá strašení čertem nebo umístěním „do polepšovny“. Tehdy byly takové tresty brány jako odpovídající výchovné způsoby ve společnosti. Podobné tresty se týkaly i dospělých, například nafackování manželce. V některých případech rodiče potrestáním dítěte reagují na své „selhání“ ve výchově, protože nedávali příliš pozor a pak dítě potrestají za reálný přestupek, který by jinak nenastal. Bití dětí jako kontroverzní forma trestání je jednoduchým prostředkem, který je stále po ruce a rodič si jím často odreaguje své negativní emoce. U odměn se často řeší problém, jestli děti nedostávají moc, aby nebyly příliš chváleny, a tak si na odměny nezvykly a nepodávaly výkon pouze v případě slíbené odměny. Při jakékoli výzvě kladené na dítě by pak od něj mohla přijít otázka „A co za to?“. Pochvaly a odměny jsou vnější motivací, naproti tomu vnitřní motivace je pak trvalejší a mnohem silnější.⁶¹

Podpora pro nepoužívání trestů spočívá v odlišném chápání cílů vzdělávání a výchovy. Dítě není bráno jako „malý dospělý“, ale jako dítě. Jde ale však stejně jako u dospělého o lidskou bytost, která má stejná základní práva jako jeho rodič. U jiných práv se však vychází z úrovně vyspělosti dítěte. To má ve svém vývoji za úkol naučit se co nejvíce, veškeré znalosti, dovednosti, školní i neškolní kompetence ze všech oblastí lidského života. Podstatou je, že rodič je dítěti průvodcem života, který je stále připravený mu pomoci. Proto se nemůže rozčlít, protože rozčílený průvodce nemůže dobře vést, a tak dobře naplňovat svůj úkol. Pokud je dítě odmala kritizováno, trestáno, a rodič je vůči němu chladný, je menší pravděpodobnost, že z něj vyrostе tvořivý, vřelý, citlivý, pozitivně naladěný člověk s dobrými mezilidskými vztahy.⁶² Podle mého názoru má výchova bez trestu velký

⁶¹ Tamtéž, s. 17-27.

⁶² Tamtéž, s. 34-39.

potenciál, avšak má i svá negativa. Nicméně jako se neustále mění celá společnost, určitě se do budoucna i změní a rozšíří další styly výchovy.

3. Rodina

Rodina je ve společnosti, a tudíž i v socializaci velmi důležitou institucí již od počátku člověka. Během svého vývoje v historii prošla mnoha změnami, ale stále tvoří nepostradatelnou a těžce nahraditelnou instituci jak pro dospělého člověka, tak pro dítě. V rodinách se z generace na generaci předávají hodnoty a jsou tak nejvýznamnějším socializačním činitelem, který stojí na počátku vývoje osobnosti a má možnost ji ovlivňovat.⁶³

Klasicistní představa konce sedmnáctého století pojímala společnost jako složenou z rodin. Rodina byla Chevalierem de Jacourtem popsána jako společnost, která tvoří základní výbavu a přirozený stav člověka. Rodina, která je občanskou společností ustavená přírodou je nejpřirozenější a nejstarší ze všech společností a vytváří základ pro národní stát. V dnešní době se rodinou myslí hlavně manželský pár s dětmi. Původně rodina ve středověku i starověku znamenala velkou domácnost utvořenou lidmi žijící pod jednou střechou, kteří společně hospodařili a poslouchali jednu autoritu v domě. Dalším pojetím, jakým byla rodina chápána byl systém širokého pokrevního příbuzenství jako například Habsburkové, kteří však nesídlili v jednom domě, ale obsazovali trůny na různých územích. Jednalo se o rod, který udržoval jednotu moci a majetku, pro nějž byla podstatná síť moci.⁶⁴ V druhé polovině 19. století již není rodina chápána jako přírodní jednotka, ale jako instituce, která vznikla historickým vývojem. Herbert Spencer byl přesvědčen, že abychom porozuměli vyšší formě rodiny a jejímu životu, je ji potřeba sledovat od nejnižších tvarů, které jsou podle něj charakteristické pro

⁶³ Kraus, B., (2014). *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, s. 79.

⁶⁴ Možný, I., (1990). *Moderní rodina: mýty a skutečnosti*. Brno: Blok, s. 17-18.

„nejprimitivnější“ společnosti. Domnívali se totiž, že „divošské a barbarské“ společnosti znají počátek rodiny. Vývoj společnosti chápe jako vyšší stádium vývoje přírody. K základům teorie rodiny přispěl také Émile Durkheim, který se vyslovil proti unilineárnímu vývoji rodiny. Pomocí studia minulosti chtěl najít sociální procesy, které určovaly současný stav. Podle něj manželská rodina vzniká vydělením se nukleární rodiny z příbuzenské rodiny. Když není vlastnictví vázáno na dům, tak každý z rodiny, i děti, může mít svůj majetek. Byla také postupně státem omezována autorita a práva otce a děti dosažením plnoletosti ztrácely závislost na otci. Manžel a manželka pak po tom, co děti opustí domov, zůstávají jedinými trvalými členy rodiny. Tvoří jádro manželské rodiny. Na rozdíl od předchozí příbuzenské rodiny může dojít k rozpadu manželské rodiny v případě vypadnutí jednoho z manželů.⁶⁵

Nynější představa o rodině je od těchto pojetích odlišná. Dnes přestávají tradiční kritéria a definice rodiny platit, protože ku příkladu dříve bylo podmínkou pro rodinný život institucionalizované spojení zákonným manželským svazkem, čemuž tak dnes není. Neustále se zvětšuje počet rodin, kde pár nežije v manželském svazku, a tak přibývá počet dětí, které se rodí mimo legitimní manželství. Jedná se o přirozené prostředí, do kterého se dítě rodí a následně přejímá normy, chování a zvyky rodičů. Podle průběhu socializace je možné rodiny rozdělit do tří kategorií, a to na rodiny funkční, kde své funkce plní přiměřeně, rodiny dysfunkční, ve kterých dochází k nedostatečnému plnění funkcí, avšak život rodiny není ohrožen a rodiny afunkční, které nezvládají základní funkce a je narušován socializační vývoj dítěte. Oproti dřívější době je dnes v rodině posílen význam rodiny jako útočiště před veřejným světem. Například v sociálně slabém prostředí je pro

⁶⁵ Možný, I., (2002). *Sociologie rodiny*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), s. 25-28.

všechny rodina opěrným bodem, ke kterému se mohou uchýlit.⁶⁶ Pro přehled rozdílů mezi tradiční, moderní a postmoderní rodinou přikládám tabulku.

	TRADIČNÍ	MODERNÍ	POSTMODERNÍ
STRUKTURA	široká, vícegenerační	nukleární, manželská	variabilní, individualizovaná
ZÁKLADNÍ KAPITÁL	ekonomický	ekonomický, sociální, kulturní	sociální, kulturní
LEGITIMIZACE	sex, děti	děti	nelegitimizuje
ROLE	komplementární, hierarchizované	segregované, komplementární	individualizované
FUNKCE	univerzální	pečovatelské, statusotvorné, citové	citové
AUTORITA	otec	otec – matka, funkčně segregované	individualizovaná, slabá
REPREZENTACE DISKURSU	náboženská, církvní	občanská	masmediální
MEZIGENERAČNÍ PŘENOS	patrilinéární, autoritativní	demokratický, smíšený	slabý

Tab. 5. Základní charakteristiky tradiční, moderní, postmoderní rodiny⁶⁷

3.1. Definice a typy rodiny

Obecně lze rodinu vymezit jako „soužití alespoň jednoho z rodičů s jeho dětmi.“⁶⁸ „Rodinu charakterizuje vzájemné sdílení životního času a životního prostoru vychovatelů a dítěte. Je předpokladem pro učení a vzdělávání, které bychom mohli označit jako školu života, to je učení nápodobou, učení identifikací, učení přitažlivými vzory, společnou činností, soužitím. Vychovatelé v rodině roli otce a matky zpravidla

⁶⁶ Kraus, B., (2014). *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, s. 80-81.

⁶⁷ Možný, I., (2008). *Rodina a společnost*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), s. 20.

⁶⁸ Soukup, M., (2015). *Základy kulturní antropologie*. Červený Kostelec: Pavel Mervart, s. 135.

*nehrají, ale tuto roli žijí – jsou v ní. Sdílen je konkrétně naplněný čas a konkrétně naplněný prostor.*⁶⁹

Rodina je prvním socializačním prostředím, kde dítě získává své první sociální vazby, vztahy, interakce, učí se zde přijímat a projevovat lásku a sympatie, přizpůsobovat se a prosazovat své zájmy. Rodinné prostředí je charakteristické dlouhodobostí a intenzitou působení na děti a dospělé. Nejen že vytváří prostředí pro vývoj dítěte, ale také uspokojuje potřeby všech svých členů. Tím, jak se rodina vyvíjí, mění se i výchova a charakter interakcí uvnitř ní.⁷⁰

Sociologie rodiny se opírá o teorii systému. Je to nejabstraktnější úroveň teoretického myšlení, kterou rozpracoval Gregory Bateson.⁷¹ V systémovém pojetí je kladen důraz na celistvost organizace, dynamickou interakci subsystémů, interakci systému s prostředím a propojenost a komplexnost procesů. V opozici tomuto myšlení stojí lineární myšlení. Systémové myšlení zachycuje systémy vztahů a funkční pozice lidí, kteří tento systém tvoří. Systém vyjadřuje vnitřně členitý celek nebo soubor prvků, které jsou ve vzájemných vztazích a vzájemně na sebe působí. Je to však konstrukce člověka o tom, jak na věc nahlíží. Pomyslně si vytváříme hranice kolem jevů, které chceme zkoumat a pak si volíme systém a jednotku zkoumání. V případě rodiny je potřeba ji vidět jako složitý celek a nepřehlížet její jednotlivé členy, sociální okolí a vlivy, které na ni působí. To vše totiž ovlivňuje celý systém.⁷²

⁶⁹ Matějček, Z., (1992). *Dítě a rodina v psychologickém poradenství*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, s. 31.

⁷⁰ Gillernová, I., Změny rodičovských stylů výchovy v české rodině. Gillernová, I., Kebza, V., Rymeš, M., (2011). *Psychologické aspekty změn v české společnosti: člověk na přelomu tisíciletí*. Praha: Grada, s. 121.

⁷¹ Možný, I., (2008). *Rodina a společnost*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), s. 74.

⁷² Sobotková, I., (2001). *Psychologie rodiny*. Praha: Portál, s. 17-20.

Z pohledu systémového myšlení Kramer (1980) vymezuje rodinu jako „...skupinu lidí se společnou historií, současnou realitou a budoucím očekáváním vzájemně propojených transakčních vztahů. Členové jsou vázáni hereditou, legálními manželskými svazky, adopcí nebo společným uspořádáním života v určitém úseku jejich životní cesty. Kdykoli mezi blízkými lidmi existují intenzivní a kontinuální psychologické a emocionální vazby, může být užíván pojem rodina, i když jde například o nesezdaný pár, o náhradní rodinu a tak dále.“⁷³

Rodinný systém nepoznáme rozložením na části, protože tento systém zahrnuje i něco navíc, něco unikátního, co je produktem *vnitřní strukturální a funkční integrace jeho částí do jednotného celku*. Systémové myšlení se zajímá o rodinu v kontextu prostoru i v kontextu času. Každý rodinný systém má své subsystemy, kterými jsou manželský, rodič-dítě a sourozenecký subsystem.⁷⁴

Malina v antropologickém slovníku definuje rodinu jako sociální skupinu, která je vytvořena příbuzenskými vazbami, nejčastěji afinními a filiačními, která je základním článkem sociální struktury a také ekonomickou jednotkou. Malá rodina je tvořena manželským párem a jejich potomky a velká rodina tvoří minimálně třígenerační společenství lineárních potomků.⁷⁵

Existuje mnoho různých typologií rodiny. Ty slouží k utřídění nepřehledné a proměnlivé oblasti. Složitost problematiky rodiny je v typologiích redukována a tak slouží pouze pro didaktické účely. Takovéto zjednodušení však přispívá k lepšímu pochopení a porozumění fenoménu. Každá rodina je však neopakovatelná a má svůj unikátní systém. Typologie rodin vyplývá z modelování v psychologii rodiny. Klasifikují se podle rozložení moci v rodině, intimity, životního stylu a podobně, ale většina z nich

⁷³ Tamtéž, s. 22.

⁷⁴ Tamtéž, s. 23-25.

⁷⁵ Malina, J., a kolektiv, (2009). *Antropologický slovník (s přihlédnutím k dějinám literatury a umění) aneb co by mohl o člověku vědět každý člověk*. Brno: Akademické nakladatelství CERM, s. 3423. Citováno 1. března 2019.

rodiny rozlišuje podle struktury a strategických vzorců. D. Kantor a W. Lehr v roce 1975 takto rozlišili tři základní typy rodiny.⁷⁶

- 1) **Uzavřený rodinný systém**, který má pevné struktury. Má rigidní prostor, pravidelný čas a stálou energii.
- 2) **Otevřený rodinný systém** má řád a změna vyplývá z interakce z pevných, ale vyvíjejících se struktur. Má pohyblivý prostor, čas a pružnou energii.
- 3) **Náhodný rodinný systém** nebo také nepravidelný, má nestabilní všechny struktury, tudíž má rozptýlený prostor, čas a fluktuující energii.⁷⁷

Další obecnou typologií rodiny je označení Alfreda Reginalda Radcliffe-Browna na rodinu základní neboli také nukleární, která se skládá z muže, ženy a jejich dětí bez ohledu na to, jestli žijí ve společné domácnosti nebo ne. Rodina, do které se člověk narodil se nazývá orientační a ta, kterou sám později založil se označuje jako prokreační. Rodina sezdaných jedinců se označuje jako konjugální. Ta se dále dělí na již zmíněnou nukleární rodinu, rozšířenou rodinu, v níž žijí tři generace, sdruženou rodinu, v jejíž domácnosti žijí sourozenci s manželskými partnery, sloučenou rodinu vzniklou spojením matrifokální a patrifokální rodiny (matka nebo otec s dítětem, například po rozvodu nebo úmrtí druhého partnera) a polygamní rodinu, která je legitimním soužitím tří a více lidí různého pohlaví.⁷⁸

Jedním z dělení je také podle funkčnosti na rodiny funkční, afunkční a dysfunkční. Tímto dělením se však budu zabývat více v kapitole o funkčnosti rodiny.

⁷⁶ Sobotková, I., (2001). *Psychologie rodiny*. Praha: Portál, s. 51.

⁷⁷ Tamtéž, s. 51.

⁷⁸ Soukup, M., (2015). *Základy kulturní antropologie*. Červený Kostelec: Pavel Mervart, s. 135-137.

3.2. Funkce rodiny

Rodina jakožto socializační instituce má mnoho různých funkcí, které mají velký význam pro společnost. Jedná se o:

- 1) **Biologickoreprodukční funkci**, která vytváří pro společnost stabilní reprodukční základnu. Ve vyspělých zemích se stále více rozvíjí trend, kdy je dítě vnímáno jako překážka v profesním růstu rodičů a u rodin s nižšími příjmy jako přepych, který si nemohou dovolit. Tím dochází k úbytku dětí, a tak i ke zvýšení průměrného věku populace.⁷⁹ Na snížení porodnosti má důsledek také fakt, že roste počet mladých lidí, kteří mají sníženou plodnost a přirozená reprodukční funkce pak musí být nahrazena asistovanou reprodukcí.⁸⁰
- 2) Členové rodiny se v rámci výkonu povolání zapojují do ekonomického systému společnosti a rodina je sama spotřebitelem, na němž je závislý trh a tržní ekonomika. Tento fakt dává rodině **sociálně ekonomickou funkci**. Její funkcí je také ochránit a zajistit životní potřeby všech členů.⁸¹ Česká republika patří mezi země, kde se rodina necítí ohrožena a převládá zájem o individuální kvalitu života každého. Ke větším projevům materiální funkce rodiny dochází v chudých částech světa, ve kterých rodiny upřednostňují zájmy mladých, sjednotí se a své děti pošlou do ekonomicky vyspělejších oblastí.⁸²

⁷⁹ Kraus, B., (2014). *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, s. 81.

⁸⁰ Šulová, L., Současná česká rodina. Gillernová, I., Kebza, V., Rymeš, M., (2011).

Psychologické aspekty změn v české společnosti: člověk na přelomu tisíciletí. Praha: Grada, s. 109.

⁸¹ Kraus, B., (2014). *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, s. 81-82.

⁸² Šulová, L., Současná česká rodina. Gillernová, I., Kebza, V., Rymeš, M., (2011).

Psychologické aspekty změn v české společnosti: člověk na přelomu tisíciletí. Praha: Grada, s. 110.

- 3) Jak jsem již psala, má vysoce **socializačně-výchovnou funkci**, kdy učí dítě přizpůsobovat se životu a osvojovat si návyky a způsoby chování ve společnosti, které ve svém životě upotřebí a připraví jej tak na vstup do praktického života. S prodlužujícím se věkem života se také prodlužuje i doba, kdy žijí tři generace pospolu, a tak vzrůstá dosah působení socializace dětí na rodiče a prarodiče. Rodiče mnohdy přesouvají odpovědnost za výchovu na jiné instituce jako je například škola, kdy předpokládají, že profesionální přístup pedagogů napraví jejich chyby ve výchově.⁸³
- 4) Důležitá, hlavně pro děti, je **rekreace, relaxace a zábava**. To, jak rodina spolu tráví volný čas, zájmové činnosti, kterým se věnují nebo jak spolu tráví dovolené.⁸⁴
- 5) Rodina jako jediná instituce vytváří potřebné citové zázemí, pocit lásky, bezpečí a jistoty. Navzdory tomu však od devadesátých let 20. století přibývá počet dětí, které jsou citově deprivované, případně i týrané. Je tomu tak například z příčiny rozvodů, dezintegrace nebo zaneprázdněnosti rodičů a dalších. V takových situacích rodina plní **emocionální funkci** s obtížemi či vůbec.⁸⁵ Jedná se o potřebu zázemí, bezvýhradné přijímání, podporu a pomoc, potřeba klidu a uvolnění, sdílení zážitků, společnou historii a rituály, potřebu známosti, důvěrnosti, společných perspektiv a plánů, potřebu vztažnosti sebe k něčemu trvalému a jistému.⁸⁶

⁸³ Kraus, B., (2014). *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, s. 82-83.

⁸⁴ Tamtéž, s. 83.

⁸⁵ Tamtéž, s. 83.

⁸⁶ Šulová, L., Současná česká rodina. Gillernová, I., Kebza, V., Rymeš, M., (2011).

Psychologické aspekty změn v české společnosti: člověk na přelomu tisíciletí. Praha: Grada, s. 111.

3.3. Hodnotové orientace společnosti a rodiny

V každé společnosti fungují pravidla, která upravují zakládání a vedení rodiny a lidé si je mnohdy ani neuvědomují a rovnou se jimi řídí. Týká se to otázek, jestli a kdy je vhodné vstupovat do manželství, kdo může založit rodinu a v jakém věku a tak podobně. Studium těchto hodnot ve společnosti je obtížné, protože není lehké najít charakteristický průměr. Chování odráží hodnotové preference a není snadně přístupné k pozorování.⁸⁷

Kolem roku 1899 se rodina zakládala na mravních zásadách a přestupcích proti nim. Dítě mělo být vedeno k poslušnosti a kázni a byla zdůrazňována rodinná hierarchie. Rodiče si udržovali nesmlouvavý postoj k chybám dítěte a byli jeho přímým nadřízeným. To se projevovalo i v tom, že děti rodičům a prarodičům vykaly. Na začátku 20. století se změnou k postavení žen vedlo k poklesu autoritativnosti ve všech sférách. Rodiče měli apelovat na rozum dítěte, a ne jeho kázeň vynucovat silou a omezit násilí na jejich potomcích. V tomto období byla odmítána despotická autorita, ale také přemrštěná láska. Po roce 1918 začalo být dítě považováno jako nepopsaná tabule a výchova měla započít již po jeho narození, protože již v jeho nízkém věku je možné vytvořit návyky. Začala se více zdůrazňovat pravidelnost. Podle příruček té doby nebylo nutné rozvíjet intelekt dítěte, protože si podněty pro jeho rozvoj najde samo. Když dítě křičelo a rodič usoudil, že nemá nárok na to o co žádá, nechal jej ať se vykřičí.⁸⁸

Láska matky a otce se začala v příručkách zdůrazňovat až po roce 1950, kdy měli být rodiče pozorní a shovívaví a měli udržovat své dítě v dobré náladě. Důležitým prvkem byl harmonický vztah celé rodiny. Americké superliberální postoje k dítěti do Evropy přicházely v šedesátých letech

⁸⁷ Matoušek, O., (2003). *Rodina jako instituce a vztahová síť*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), s.45.

⁸⁸ Tamtéž.

a následně v sedmdesátých letech i u nás děti „kreslily po zdech a dělaly nepořádek“. Postupně se přešlo k ideálu rovnocenného vztahu mezi matkou a otcem v rodině, u které mají být respektovány její ideální zvláštnosti. Ideální bylo oddělené bydlení od nukleárních rodin s udržováním kontaktu s širší rodinou na dálku. Za měřítko toho, jak je rodina funkční se považovala emoční spokojenost manželů a emoční uspokojení dětí. Také stoupala míra tolerance k předmanželskému sexu a soužití. Rodiny si samy stanovily zásady sledování televize, návštěvy kulturních akcí a tak podobně.⁸⁹

Odborníci různých oborů se shodli, že rodina má své vlastní hodnoty, jež nazývají rodinným kodexem. Ten slouží jako základ zkušeností, které rodina v minulosti nashromáždila a jsou k dispozici všem členům, ale je také důležitý pro utváření běžného chování rodiny. Rodinný kodex se tak může stát ideologií rodiny, která říká co, jak a kdy se má dělat tak, aby se to dělalo správně. To, co normy rodiny hlásají však může být v rozporu s platnými normami v praktickém životě. Rodiče kouří, ale dětem říkají, že je nezdravé kouřit, ale svým chováním však ukazuje opak.⁹⁰ Každá rodina by tak měla mít základní hodnoty stejné a v dalších se může lišit podle toho, jaký má životní styl, názory a pohledy jak na výchovu, tak i na společnost.

3.4. Sociální politika státu a rodina

V Evropě již na přelomu středověku a novověku byly zakládány instituce poskytující péči lidem, kterým rodina tuto péči nedokázala nebo nechtěla poskytnout. Jednalo se o sirotčince, zařízení pro staré a nemocné, chudé a jinak hendikepované lidi. Původně je zřizovala církev a následně v novověku tuto iniciativu začaly přebírat obce, které tyto instituce musely zřizovat na základě zákona. Od poloviny 20. století k těmto institucím přibýly

⁸⁹ Tamtéž, s. 46-47.

⁹⁰ Tamtéž, s. 47-48.

také státem přidělované finanční dávky.⁹¹ V mnoha evropských vyspělejších zemích jako například ve Švýcarsku, Norsku nebo v Dánsku dochází k brzkému oddělení dítěte od osoby, ke které má citovou vazbu. Matky se vrací do zaměstnání z mateřské dovolené již v prvním roce života dítěte a mnohdy kvůli tomu přerušují i kojení. Jedná se o diskutované téma, kde se řeší otázka, jestli má být žena „osvobozena“ od rodiny, konkrétně od dítěte, které je plně závislé na její péči.⁹² Každý stát má svou sociální politiku, kterou pomáhá nejen rodinám v nepříznivých a problémových situacích.

3.5. Funkčnost rodiny

Ve 20. století se začalo věnovat více pozornosti humanitním vědám, a tak výzkumy poskytly více údajů o rodině než v předchozích dobách. Tento fakt může mít za následek obecně přijímaný názor, že dochází k destabilizaci rodiny, přitom je možné, že je to založeno pouze na nedostatku dat z historie. Po snížení vlivu církve a zvyšování společenské tolerance vůči rozvodům mizely i skryté rozvody, které dnes skrytě neprobíhají.⁹³

Funkčnost rodiny záleží právě i na porozumění partnerů jejichž osobnostní charakteristiky představují důležité proměnné. Někdo například neadekvátně řeší zátěžové situace, přináší ze své původní rodiny nevhodné modely chování, není schopen pozitivní komunikace a tak dále. Stabilita rodin se může také snižovat kvůli předpokladu, že v prokreační rodině je opakovaný model rodiny orientační. Podstatné jsou také reálně působící aktuální vlivy, jimiž může být například bytová problematika (společné soužití více rodin nebo generací), finanční problémy, které ovlivňují plnění základních potřeb,

⁹¹ Tamtéž, s. 48-50.

⁹² Šulová, L., *Současná česká rodina*. Gillernová, I., Kebza, V., Rymeš, M., (2011). *Psychologické aspekty změn v české společnosti: člověk na přelomu tisíciletí*. Praha: Grada, s. 117

⁹³ Tamtéž, s. 112.

problémy týkající se nezaměstnanosti, alkoholu, drog, sexuálních poruch, zdravotních poruch, ale také mimomanželských vztahů a mnoho dalších.⁹⁴

3.5.1. Funkční rodina

Fungující rodina je tvořivá a umí kreativně řešit přicházející situace v životě a umí na ně adekvátně reagovat a podle toho měnit rodinnou strukturu, vztahy rolí a pravidel. V takové rodině jsou jasně vymezené role a schopnosti jednotlivců zastupovat se v nich. Je také vymezena vedoucí role, jasnost komunikace a způsoby vyjadřování konfliktů a druh interakce při jejich řešení. Rodina musí být také soudržná, ale přitom respektovat autonomii každého člena. To se pojí s umožněním samostatnosti, osobní zodpovědnosti, nezávislosti myšlení a hodnocení, ale zároveň s poskytnutím emoční blízkosti a sounáležitosti.⁹⁵

Barnhillova konceptualizace duševního zdraví rodiny rozpracovává čtyři rodinná témata po dvou dimenzích.

- 1) **První téma identifikace** je složeno z **dimenze individuace a vzájemnosti**, kdy rodina podporuje růst osobní odpovědnosti, sebevědomí, samostatnost členů a emoční pocit blízkosti.
- 2) **Druhé téma je o dimenzi pružnosti a stability**. Členové umí přizpůsobivě reagovat na různé změny, ale poskytují rodině pocit jistoty a neměnnosti.
- 3) **Třetí téma zpracovávání informací je o dimenzi jasné percepce** sebe i druhých. O jasné komunikaci bez zamlžování, zákazů a o vysvětlování.

⁹⁴ Tamtéž, s. 112-113.

⁹⁵ Tamtéž, s. 113.

- 4) Čtvrté téma strukturování rolí je složeno z **dimenze vzájemnosti rolí** a **dimenze jasných hranic** mezi nimi.⁹⁶

3.5.2. Nefunkční rodina

Poruchou rodiny J. Dunovský rozumí „... *situaci, ve které rodina v různé míře neplní základní požadavky a úkoly dané společenskou normou a vyjádřené v očekávání na přiměřené začlenění jejích členů do společnosti.*“⁹⁷ Jedná se o selhání některého člena, které se projeví v nedostatečném naplňování rodinných funkcí. J. Dunovský vytvořil nástroj hodnotící funkčnost rodiny, který se opírá o osm kritérií, jimiž je: složení rodiny, stabilita rodiny, sociálně-ekonomická situace, osobnost rodičů, sourozenců a dítěte, zájem o dítě a péče o dítě. Na jejich základě definuje čtyři typy rodin:

- 1) **Funkční rodina**, ve které je zajištěn dobrý vývoj dítěte.
- 2) **Problémová rodina**, kde se objevují poruchy některých nebo všech funkcí, ale ty nějak neohrožují rodinný systém a vývoj dítěte. Problémová rodina je schopna své problémy řešit a případně si nechat pomoci z věnčí.
- 3) Typ rodiny, kde se vyskytují poruchy funkcí, ale vážněji ohrožují nebo poškozují rodinu, a hlavně vývoj dítěte je **dysfunkční rodina**. Rodina není schopna tyto poruchy řešit sama a je nutno provést sanaci rodiny.
- 4) **Afunkční typ rodiny** má tak velké poruchy, že rodina neplní svůj základní úkol a škodí dítěti nebo jej ohrožuje. Sanace je u takového typu rodiny zbytečná a jediným opatřením, jak dítěti pomoci je odebrat jej od rodiny a umístit do náhradní rodiny.⁹⁸

⁹⁶ Tamtéž, s. 114.

⁹⁷ Tamtéž, s. 117.

⁹⁸ Tamtéž, s. 117.

Dalším klíčovým pojmem je porucha rodičovství. Vzhledem k tomu, že se poruchy rodiny s poruchami rodičovství často prolínají, jedná se o definování jiných situací a je vhodné je nezaměňovat. Při poruchách rodičovství rodiče nemohou, neumějí nebo nechtějí dělat vše potřebné pro vývoj dítěte.

- 1) Když se **rodiče nemohou starat o dítě**, vychází to mnohdy z nepříznivých přírodních podmínek a situací jako jsou například přírodní katastrofy, devastace prostředí, při poruše celého společenství ku příkladu v dobách války, bídy, hladomoru a při narušení rodinného systému z důvodu nemoci, úmrtí, invalidity nebo špatného zdravotního stavu dítěte, kvůli kterého nemůže žít doma.
- 2) V situacích, kdy se **rodiče neumějí nebo nedokáží starat o dítě** se jedná o neschopnost zabezpečení přiměřeného vývoje a uspokojení základních potřeb dítěte z důvodů vlastní nezralosti a neschopnosti vyrovnat se s nějakou situací (hendikepované dítě, dítě přijaté do náhradní rodiny). Může k tomu dojít i u rozvádějících se nebo rozvedených rodičů, kdy děti používají jako nástroj pro odpor k druhému partneru. Také zde patří situace, ve kterých se rodič nemůže starat o dítě, protože druhý, který má dítě ve své péči mu to neumožňuje.
- 3) V případech, kdy se **rodiče o dítě starat nechtějí** je výchova dítěte nedostatečná, žádná nebo škodlivá a dítě je zanedbáváno somaticky i psychicky. Příčiny jsou většinou v poruchách osobnosti rodičů jako například v případě disharmonické osobnosti, psychopatie nebo maladaptace.

- 4) Patří zde také situace, kdy **rodiče děti týrají a zneužívají**. Mají k nim nepřátelský až hostilní vztah a vědomě jim ubližují. To má velký vliv na fyzické i duševní zdraví dítěte.
- 5) Opakem je, když **rodiče se o své dítě starají nadměrně**. Dávají mu větší pozornost, než je potřeba, což vede k rozmazlování, nepřipravenosti na život a nerespektování druhých.⁹⁹

3.6. Současná česká rodina

V poválečném období byla rodina v České republice vzhledem k politickým a ekonomickým poměrům vnímána jako hlavní oblast seberealizace. Kvůli nedostatečné sexuální osvětě, sňatcích uzavřených v nízkém věku a liberální rozvodové legislativě však vedlo často k rozvodům.¹⁰⁰

Čím více je stát totalitnější, tím více mu jde o proniknutí do soukromí rodin a dělá z nich veřejnou věc. V sovětském svazu byl tlak ideologie takový, že přijatelné kompromisy morálku rodiny poškozovaly. Jednalo se o otázky, zdali otec má vstoupit do strany, aby si udržel místo, které zastává, jestli dítě má vstoupit do komunistické mládežnické organizace, aby bylo později přijato na vysokou školu a mnoho dalších. Proti působení socialistického státu se rodiny sdružovaly do podpůrných sítí, díky kterým si mohli sehnat nedostatkové zboží, služby a jiné sociální výhody, například přijetí dětí do škol nebo výjezdy do zahraničí. Vliv socialistického státu byl mnohem výraznější v Rusku, kde měly doma ženy dominantní postavení, ale ve veřejných funkcích převládali muži. Jednalo se o domácí matriarchát a veřejný patriarchát.¹⁰¹

⁹⁹ Tamtéž, s. 118.

¹⁰⁰ Kraus, B., (2014). *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, s. 79.

¹⁰¹ Matoušek, O., (2003). *Rodina jako instituce a vztahová síť*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), s. 39-40.

Ivo Možný ve své knize *moderní rodina* z roku 1990 píše, že pro českou rodinu je typické spojení nukleární rodiny s rodinou ženy, ale pouze na distanc. Většina městských rodin žila ve dvougeneračních rodinách.¹⁰² To však podle mého názoru dnes v roce 2019 není takovým pravidlem. Mnoho mladých lidí zakládá své rodiny mimo orientační rodinu, ale vztah s ní udržují stejně jako dříve pouze na distanc.

V průběhu času se také díky rovnosti pohlaví prosadila v rodině zastupitelnost otce a matky v souvislosti s domácími pracemi. Větší zodpovědnost za domácnost však v mnoha případech stále závisí na ženě. Ta je v rodině přetížena souběžnou prací a starostí o domácnost. V knize se také píše, že muži ani ženy u nás zatím neočekávají, že by se žena výrazněji angažovala v zaměstnání a politice.¹⁰³ Oproti roku 2003, kdy byla kniha *Rodina jako instituce a vztahová síť* Oldřicha Matouška vydána, dnes rapidně narůstá počet žen, které se věnují podnikání a zapojují se do veřejné sféry.¹⁰⁴ Již v roce 2014 tvořily ženy šedesát procent z celkového počtu studentů na vysokých školách, kteří studium dokončili.¹⁰⁵

Jako reakce na společenské a ekonomické změny se rodiny neustále mění a vyvíjí. Mění se očekávání trvalosti vztahu, na který má vliv to, že se rodič nechce obětovat v zájmu rodiny a nechává si prostor pro změnu založenou na svobodném rozhodnutí. Lidé žijí častěji pouze v partnerském soužití, během kterých si i pořizují děti, jež se rodí mimo manželský svazek. V rodinách dochází také ke stále většímu počtu rozvodů, což se projevuje

¹⁰² Tamtéž, s. 40.

¹⁰³ Tamtéž, s. 41.

¹⁰⁴ Ministerstvo práce a sociálních věcí, (4. září 2017). *Koncepce rodinné politiky*. s. 16. Citováno 21. března 2019.

¹⁰⁵ VysokeSkoly, (2016). *Ženy tvoří nadpoloviční většinu absolventů vysokých škol*. Citováno 24. února 2019.

i na faktu, že stabilita rodin je stále nižší. Ke zvětšení počtu rozvodů pravděpodobně přispěl i liberální přístup soudců.¹⁰⁶

Sňatky a rození dětí dnes lidé odkládají na vhodnější dobu, kdy dokončí vzdělání a započnou svou pracovní dráhu. Všechny tyto změny mají vliv na snížení porodnosti nejen v České republice. To je způsobeno podle L. Rabušice, v knize *Psychologické aspekty změn v české společnosti, změnou hodnotových priorit mladé generace, která zastává individualismus a seberealizaci*. Dítě již není cílem partnerského vztahu tak, jako tomu bylo v dřívější době, ale stává se tak pouze jednou z mnoha možných realizací jedince v postmoderní společnosti. Pro zajištění vyššího počtu dětí a tím i zvýšení porodnosti by se muselo přesvědčit mladé ženy, které jak jsem již psala výše si budují svou kariéru, podnikají či se věnují studiu, které podpoří v budoucnu jejich kariéru, aby začaly preferovat rodinu a svou seberealizaci opřely o plození a výchovu dětí.¹⁰⁷

Výchova dětí je v České republice poznamenána vysokým tlakem rodičů na výkon dětí ve škole. Nejen s naplněním očekávání výsledků dítěte ve škole, ale také s neuposlechnutím rozkazů a s tím spojenou hmotnou stimulací dětí a používání tělesných trestů. Takovým trestem může být jak vyhubování, tak i výprask. Takové způsoby ve výchově dětí splňují kritéria tělesného zneužívání. Častěji děti trestají matky, ale v případě otců se jedná o tvrdší tělesné tresty. Výchova dětí v České republice je spíše autoritářská, při níž se uplatňují odměny formou peněz, dárků anebo tělesné tresty.¹⁰⁸ Tématem trestání jsem se zabývala více v kapitole výchova bez trestu.

¹⁰⁶ Šulová, L., *Současná česká rodina*. Gillernová, I., Kebza, V., Rymeš, M., (2011).

Psychologické aspekty změn v české společnosti: člověk na přelomu tisíciletí. Praha: Grada, s. 106.

¹⁰⁷ Tamtéž, s. 107.

¹⁰⁸ Matoušek, O., (2003). *Rodina jako instituce a vztahová síť*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), s. 42-43.

Praktická část

Praktická část diplomové práce pojednává o metodologii a poznatcích z terénního výzkumu, při kterém jsem pořizovala rozhovory s informátory na téma výchovy jejich dětí v Norsku. Pobyt v terénu proběhl ve dvou fázích. První byla v létě 2018, kdy jsem dělala rozhovory s informátory ve městě Bodø a druhá fáze proběhla v listopadu 2018 v Bergenu. Samotnému pobytu v terénu předcházela příprava, během které jsem zjišťovala informace o tématu a přemýšlela nad cílem výzkumu a jeho otázkách, na které budu hledat odpovědi. Po návratu jsem data analyzovala a interpretovala jejich významy do teoretické úrovně.

4. Metodologie výzkumu

4.1. Výzkumné téma

Historie migrace Čechů do Norska začala převážně ve druhé polovině 20. století, kdy se jednalo hlavně o několik Čechoslováků s německou nebo židovskou etnicitou. Usídlili se v Bergenu a Oslu, kde působil Československý klub. Další vlnou po vysídlení Němců z pohraničí se jejich počet, který se odhadoval na jeden tisíc Československých občanů, zvýšil. Další česká migrace se odehrávala ve třech vlnách, které vždy započaly politické změny v Československu, tedy po roce 1948, 1968 a 1989 (do této doby se jednalo především o exil). V květnu roku 2009 se možnosti k pracovní migraci zvýšily, protože Norsko otevřelo svůj pracovní trh pro Českou republiku a nebylo tak již nutné žádat o pracovní povolení.¹⁰⁹ Díky tomuto zjednodušení možnosti pracovat v Norsku se od té doby jejich počet neustále zvyšuje.

Mezi těmito imigranty jsou i páry, které plánují si v Norsku najít práci a založit rodinu anebo již celé rodiny s dětmi, které byly vychovávány v České republice a přichází do jiného systému jak výchovy, tak i vzdělávání, v němž se musí socializovat. Jedná se jak o rodiny plně české (otec i matka jsou Češi), tak i o rodiny česko-norské (jeden z rodičů je Čech a druhý Nor) anebo rodiny Čech s jinou národnostní identitou (například švédskou, německou a tak dále).

Zájem o téma Barnevernet v České republice vzrostl v roce 2014, kdy se stalo mediální a politickou kauzou založenou na případě odebrání dětí norskou institucí pro sociálně-právní ochranu dětí Barnevernet v roce 2011 české matce žijící v Norsku, Evě Michalákové. Podle médií v České republice školka, kterou její synové navštěvovali, nahlásila rodinu Michalákových

¹⁰⁹ Brouček, S., Češi v Norsku, (2010). *Krajane.radio.cz*. Citováno 4. ledna 2019.

Barnevernet s podezřením na bití a sexuální zneužívání dětí. Po měsíci a půl se norské úřady rozhodly děti rodině odebrat a přesunout je do rodiny pěstounů. Eva Michaláková kontaktovala českou veřejnost a následně se téma dostalo i do médií. Do kauzy se zapojilo i mnoho politiků jako například Petr Mach, Tomáš Zdechovský, Jitka Chalánková a také Miloš Zeman.

Na základě těchto událostí a silné medializaci, která kritizovala nejen norskou instituci pro sociálně-právní ochranu dětí, ale také samotné Norsko, proběhly demonstrace. Ty probíhaly v různých zemích (i dříve), jejichž občanům žijícím v Norsku Barnevernet také odebral děti. Jedna byla i v Praze, kde lidé vyšli s transparenty „Stop Barnevernet, Norsko týrá české děti, Vraťte české děti české matce, Stop norskému fašismu“ a tak dále, k budově norské ambasády.

To vše vedlo ke vzniku veřejného diskurzu o Norsku, jejich úřadech a výchově dětí, o které se objevují zprávy i dnes po té dlouhé době kdy tato kauza vznikla. Před ní neměl skoro nikdo ani zdání o způsobech výchovného systému dětí v Norsku, nicméně to nemá ani dnes. Norsko je považováno za špatné a veřejnost o něm vypráví jako o tom kdo „odebírání dětí, o mafii a soukromé firmě, která kupčí s dětmi nebo o zemi, která má ten špatný systém a děti v ní nepatří rodině, ale státu“. Mezi lidmi se také objevují mylné představy o tom, že dítě v Norsku nesmí usnout a spát s rodiči v posteli, jíst sladkosti anebo že Barnevernet rodině zabaví děti, když nemají doma ovoce. Díky tomuto veřejnému diskurzu pak rodiny, které do Norska přicházejí mají strach zde své děti vychovávat, a dokonce i někteří z těch, co zde již žili se na základě strachu z odebrání dětí touto institucí rozhodli utéct zpátky do České republiky.

4.2. Cíl výzkumu

Cílem magisterské diplomové práce je zjistit, jestli mají představy o fungování a existenci sociálních služeb péče o děti a mladistvé v Norsku vliv na způsob výchovy českých dětí v Norsku a do jaké míry působí norské prostředí na výchovné styly.

4.3. Výzkumné otázky

Hlavní výzkumná otázka:

Má fungování a existence sociálních služeb péče o děti a mladistvé v Norsku (Barnevernet) vliv na způsob výchovy dětí krajanů?

Vedlejší výzkumné otázky:

Vychovávají krajané v Norsku své děti odlišně od výchovy v České republice?

Do jaké míry působí norské prostředí na výchovné styly krajanů?

4.4. Proveditelnost výzkumu, zvládání rizik, zajištění kvality dat

Výzkum je dobře proveditelný, protože Češi žijící v Norsku mají o téma Barnevernet a výchovu dětí krajanů v Norsku zájem. Jejich zájem je postaven na faktu, že v Norsku plánují nebo již založili rodinu a tyto informace by tak buďto rádi získali anebo předali dál pro potřeby dalších, nově příchozích krajanů do Norska, kteří většinou na základě českých médií mají strach založit rodinu v Norsku a vychovávat zde děti. Podle tohoto faktu nebylo sehnat informátory a udělat s nimi rozhovory problém.

Byla zde však také rizika, na které bylo nutno myslet. Jedním z nich je fakt, že Norsko je velice rozsáhlá země a tím pádem vzhledem k finančním a časovým možnostem k provedení výzkumu a vypracování diplomové práce, nebylo v mých silách navštívit informátory v různých částech Norska a vést

s nimi rozhovory. V Norsku se nachází mnoho regionů, ve kterých je život lidí odlišný. Jiná situace bude ve městech, ve vnitrozemí v malých vesnicích a také například na samotném severu Norska. Jedním z opatření, jak jsem toto riziko snížila je, že jsem rozhovory provedla ve dvou městech a doplnila je o rozhovory s Čechy žijícími v jiných městech pomocí hovoru na dálku, přes Skype. Jedním z měst, které jsem navštívila, je Bodø, menší město za polárním kruhem, které bylo po válce celé přestavěné. Dalším je druhé největší město Norska – Bergen, které má dlouhou historii a je důležitým správním celkem celé oblasti. Do tohoto města přichází mnoho turistů a je zde velká rozmanitost pracovních pozic.

Kvalitu dat jsem zajistila tak, že jsem sledovala proces výzkumu, a ne pouze jeho závěr. Aby výzkum nebyl založen na subjektivním přístupu, reflektuji v něm své postoje. Použila jsem také metody triangulace, která slouží pro ověření získaných dat. Komparovala jsem rozhovory mezi sebou a na případné nejasnosti se zpětně doptávala informátorů. Výsledná diplomová práce je doplněna o přímé citace z rozhovorů s informátory. Data jsem sbírala i z jiných zdrojů, a to z článků, filmových dokumentů a Facebook skupiny Matky v Norsku, ve které ženy žijící nebo stěhující se do Norska téma Barnevernet a výchovy dětí v Norsku řeší poměrně často dále Češi v Norsku a Čechoslováci v Norsku.

4.5. Etické otázky

V rámci zajištění kvality výzkumu a zvládnutí rizik je také důležité zaměřit se na etiku výzkumu, která je velice důležitá proto, aby se zabránilo jakýmkoli újmám informátorů, ale i výzkumníka. Informátoři byli před rozhovorem seznámeni s tématem výzkumu – Barnevernet a výchova dětí krajanů v Norsku, použitím a uchováním jeho dat a o ochraně jejich soukromí v podobě anonymizace. Do výzkumu byli zapojeni, pouze pokud s tím sami souhlasili. Rozhovory byly nahrávány na diktafon. V případě nesouhlasu

s použitím diktafonu by rozhovor nahráván nebyl a proběhl by pouze zápis dat do terénního deníku, popřípadě bez něj s pozdějším zápisem. Všichni informátoři však s nahráváním rozhovoru na diktafon souhlasili. Informátorům byl před začátkem rozhovoru nabídnut k podpisu informovaný souhlas s účastí ve výzkumu (příloha č. 1). Nezpracovaná výzkumná data nebudou poskytnuta dalším osobám a budou uchována tak, aby je měl k dispozici pouze výzkumník a po napsání práce budou smazána.

4.6. Tvorba dat

Zvolila jsem jeden z kvalitativních přístupů – zakotvenou teorii, díky které se mohou posunout od popisu k vytvoření objektivní teorie, která se utvářela již v průběhu výzkumu. Systematicky jsem tvořila teorii, která vysvětluje proces tématu. Vzhledem k designu, podle kterého byl výzkum realizován, jsem použila také konstantní komparaci úryvků rozhovorů a také nadřazených a podřazených konceptů, aby byla odhalena společná báze jevů, a to co je ovlivňuje.

Pro předporozumění pohledů na téma Barnevernet v České republice a u krajanů v Norsku proběhla před vstupem do terénu důkladná příprava, při které jsem získávala informace o tématu z literatury, článků, filmových dokumentů a Facebook skupin Čechů v Norsku a Matky v Norsku, na kterých krajané vyjadřují své názory týkající se této instituce a výchově dětí v Norsku – tedy sekundární analýza dat.

Terénní výzkum proběhl v Norsku, kde jsem získávala data prostřednictvím rozhovorů s krajanými, kteří mají a vychovávají své děti v Norsku. Rozhovory byly polostrukturované a vedeny podle předem připravené osnovy zahrnující jednotlivé okruhy tématu (příloha č. 2). Rozhovory byly se souhlasem informátorů nahrávány na diktafon, následně přepsány, kódovány a analyzovány.

Vzhledem k rozsáhlosti terénu a nedostatku času na výzkum proběhlo prvotní vzorkování náhodně přes sociální sítě ve skupinách Matky v Norsku, Češi a Slováci v Bergenu a Hordalandu Norsko a Češi v Norsku. Jako vzorek jsem vybírala rodiče, kteří žijí v Norsku se svými dětmi. Typ vzorku jsem určila záměrně, aby souvisel s tématem práce. Buďto se jejich děti v Norsku narodily anebo se jejich děti narodily v České republice a do Norska se přestěhovali později. Sběr dat proběhl ve dvou Norských městech. Bodø, menší město za polárním kruhem, které bylo po válce celé přestavěné. Druhým bylo druhé největší město Norska – Bergen, které má dlouhou historii a je důležitým správním celkem celé oblasti. Do tohoto města přichází mnoho turistů a je zde velká rozmanitost pracovních pozic. Další rozhovory byly provedeny pomocí hovoru přes Skype.

4.7. Analýza dat

Analýza dat pomocí kódování postupně směřovala k identifikaci ústřední kategorie.¹¹⁰ Rozhovory s informátory jsem doslovně přepsala a následně prováděla otevřené kódování, ze kterého vzešly z dílčích témat, které se nejčastěji v rozhovorech objevovaly první kódy. Těmto kódům jsem přiřadila jména podle jejich obsahu. Dále jsem použila axiální kódování, při kterém jsem hledala vztahy mezi jednotlivými kódy a přemýšlela nad jejich interakcemi a procesy. Při selektivním kódování jsem vybrala ústřední kategorii a uvedla ji do vztahu k ostatním. Během kódování jsem použila metodu konstantní komparace, kdy jsem porovnávala vzniklé kategorie mezi sebou a s daty získanými z dokumentů a skupin na Facebooku. Při celém procesu výzkumu jsem použila také poznámkování, kdy jsem si zapisovala veškeré dojmy, otázky a nápady, které postupně také tvořily výslednou teorii. Uvědomit si vztahy mezi jednotlivými kódy a hlavní kategorií mi pomohlo

¹¹⁰ Hendl, J., (2005). *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, s. 249.

vypracování myšlenkových map na jejichž základě jsem vytvořila teorii a interpretovala výsledky dat a teorie samotné.¹¹¹

5. Norsko a služby sociální péče o děti

Zodpovědnost za služby sociální péče o děti, rodinné záležitosti, rozvoj dětí a záležitosti týkající se náboženských a životních postojů v Norsku má ministerstvo dětí a rovnosti (Barne-og likestillingsdepartementet). Jeho činnosti ovlivňují každodenní život většiny lidí v zemi a jeho rozhodnutí mohou mít zásadní dopad na jednotlivce. Ministerstvo má za cíl, aby děti a mladí lidé mohli bezpečně vyrůstat a účastnit se veřejných rozhodovacích procesů, podporovat hospodářské a sociální zabezpečení rodin a podporovat plnou rovnost postavení mužů a žen. Největší položku, na kterou jde největší část rozpočtu ministerstva, je právě péče a ochrana dětí. Ministerstvo rozděluje také tři typy dávek, kterými jsou: přídatky na dítě, dávky v mateřství/otcovství a peněžité dávky rodičům malých dětí. Pod ministerstvo dětí a rovnosti patří také další instituce, které se řídí zákony a řídí podpůrné programy, při kterých provádí plánování, podává zprávy, pobídkové opatření, poradenství a šíří informace široké veřejnosti.¹¹²

Jedním z těchto úřadů spadajících pod ministerstvo je norské ředitelství pro děti, mládež a rodinné záležitosti (Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet) Bufdir a úřad pro děti, mládež a rodinné záležitosti (Barne-, ungdoms- og familieetaten) Bufetat, které jsou odpovědné za záležitosti týkající se služeb sociálního zabezpečení dětí a mládeže, rodinných poraden a adopce. Bufetat tvoří pět krajských úřadů, jež spadají pod ústřední orgán Bufdir.¹¹³

¹¹¹ Tamtéž, s. 251-259.

¹¹² Government.no, (2014). *About the ministry*. Regjeringen.no. Citováno 3. března 2019.

¹¹³ Government.no. *Offices and agencies associated with the Ministry of Children and Equality*. Regjeringen.no. Citováno 3. března 2019.

Buudir a Bufetat poskytují v rámci služeb péče pomoc a podporu dětem, dospívajícím a rodičům, kteří čelí problémům nebo potížím v rodině. Mohou se také zapojit, pokud dítě potřebuje pomoc z důvodů jako jsou například otázky chování spojeného s požíváním drog a alkoholu. Rodiče jsou zodpovědní za péči a ochranu svých dětí, ale v případě, že ji nejsou schopni zajistit, poskytnou sociální služby péče o děti a mladistvé nezbytnou pomoc k tomu, aby děti a dospívající dostali péči, kterou potřebují a mají na ni právo. Hlavním cílem Buudir je zajistit, aby děti a dospívající, kteří žijí v podmínkách představujících riziko pro zdraví anebo rozvoj, obdrželi pomoc, kterou potřebují.¹¹⁴

Kdokoli má možnost telefonicky nebo dopisem podat upozornění, které informuje službu péče o děti a mladistvé v případě, že se obává, že je nebo by mohlo být nějaké dítě nebo rodina v potížích. Služba péče o děti a mladistvé je pak ze zákona povinna prostudovat každé takové upozornění a posoudit, jestli je nebo není potřeba záležitost více prošetřit. Tyto služby musí své činnosti založit na nejlepším zájmu dítěte, což je někdy v rozporu s tím, co si myslí o nejlepších zájmech dítěte rodiče. Prvním úkolem je poskytnout rodičům pomoc a podporu, aby mohli dobře pečovat o své děti. Pokud taková opatření nedosáhnou požadovaného výsledku nebo jsou problémy nepřekonané, je zde varianta, při které může instituce přemístit dítě nebo děti na buďto kratší nebo delší dobu mimo jejich domov. V takových případech se jedná o rodinu afunkční nebo se rodiče nechtějí o své děti starat nebo je zneužívají či týrají. Mnoho rodičů se obává odebrání dětí z domova. Pro takovou situaci však musí existovat mimořádná příčina. Když úřad obdrží upozornění, může kontaktovat jejího podněcovatele o vysvětlení bližších informací na základě kterých upozornění podává. Dále jsou kontaktováni rodiče rodiny, na které byl poslán podnět a ti se pak sejdou s pracovníkem

¹¹⁴ Buudir, (2017). *The Norwegian Child Welfare Services*. Citováno 3. března 2019.

instituce, se kterým se baví o tom proč na ně bylo podáno hlášení. Když se rodina jeví funkční a dítěti nic nehrozí, případ se uzavírá a v opačném případě, u rodiny problémové nebo dysfunkční, instituce kontaktuje například zdravotní centrum, které dítě navštěvuje nebo školu, školku a podobné, aby získala více informací. Na základě toho pak úřad vyhodnotí, jak rodině pomoci a ta může chodit například do poradny, rodičovských skupin nebo dostat finanční podporu.¹¹⁵

Děti mají právo na bezpečnost a pocit pohody doma. Toto právo je v norské společnosti důležité. Rodiče jsou zodpovědní za zajištění dobrých životních podmínek svých dětí. To, co rodičům přijde ve výchově normální však nemusí přijít normální sousedům, učitelům a dalším. Co je považováno za vhodnou výchovu dětí se může v jednotlivých kulturách lišit. Něco, co je v jedné zemi přijatelné, může být v Norsku bráno jako protizákonné. Dětem musí být umožněno být mezi ostatními dětmi, rodiče nesmí v přítomnosti dětí pít hodně alkoholu nebo užívat drogy, dítě musí mít dostatek oblečení, které je vhodné do určitého počasí a rodiče nesmí být vůči jejich dětem násilní. V Norsku není povoleno štípání, plácání, bití nebo jiné fyzické kárání. Výhrůžky, hlasité křičení na děti a nekontrolovatelný hněv může také způsobit, že rodinu někdo nahlásí na úřad k přezkoumání. Pokud má rodina problémy, může ji je služba péče o děti a mladistvé pomoci vyřešit.¹¹⁶

5.1. Barnevernet

Barnevernet je norské slovo, které v přeložení do českého jazyka znamená „ochrana dítěte“. Jedná se o sociální službu péče o děti a mladistvé, která funguje na obecních úřadech v norských městech. Jedná se tedy o odbor na úřadě kompetenčně spadající pod úřad pro děti, mládež a rodinné

¹¹⁵ Tamtéž.

¹¹⁶ Bufdir, (2018). *Are you considering moving to Norway with your children?*. Citováno 4. března 2019.

záležitosti Bufetat, o němž píše v předchozí kapitole, a neziskové organizace. Bufetat je zodpovědný za řízení a provoz institucí péče o děti. Soukromé a komunální zařízení pro péči o děti a mladistvé mohou fungovat pouze tehdy, když jsou schváleny Bufetat. Ten může kdykoli zkontrolovat jejich provoz, zda se nevyskytly podmínky, které by byly v rozporu a musely by tak být tyto zařízení uzavřeny. Tyto instituce musí mít definovanou svou cílovou skupinu a cíl pro své profesionální aktivity. Jejich metody musí být přizpůsobené cílové skupině a zakotveny ve všeobecně přijímaných teoriích a zákonech. Existují také požadavky na personální obsazení institucí a na kompetence jejich zaměstnanců, kteří musí mít potřebné vzdělání. Dohled nad těmito institucemi provádí krajský guvernér, který dohlíží na to, jestli jsou instituce provozovány v souladu s platnými předpisy a jestli děti dostávají řádnou péči a léčbu. Bufetat tyto instituce zřizuje na žádost dětských sociálních služeb v dané obci. V Oslu jsou však samostatná pravidla, podle kterých je možné instituci založit. Odbor služby péče o děti a mladistvé v dané obci pak rozhodne o tom, zda má dítě být umístěno do pěstounských zařízení anebo do těchto institucí.¹¹⁷ Těmito institucemi jsou:

- 1) **Instituce mládeže:** Nachází se zde děti ve věku 12-18 let, které nemohou žít doma kvůli nedostatečné péči nebo mají rodiče, kteří nejsou z různých důvodů schopni se o ně postarat nebo nemohou být v pěstounské péči. Některé slouží pro krátkodobý pobyt a jiné pro dlouhodobější.
- 2) **Instituce pro mladé lidi s těžkými poruchami chování:** Dospívající s poruchami chování mají různé příčiny tohoto stavu a různé potřeby léčby. Je důležité, aby se jim v takových institucích dostávalo pomoci. V těchto institucích jsou různé cílové skupiny (mládež s nízkým rizikem dalšího vývoje

¹¹⁷ Bufdir. *Barnevernsinstitusjoner*. Citováno 6. března 2019.

problémů s chováním, s vysokým rizikem a dále ti s chronickým užíváním návykových látek).

- 3) **Pohotovostní a vyšetřovací instituce:** slouží pro děti a mladé, kteří potřebují ochranu a péči v krátkém čase. Během období, kdy je dítě v instituci je potřeba zjistit, co je pro něj nejvhodnější v dlouhodobém horizontu. Dochází k tomu v případech, kdy je dítě neopatrné nebo mu hrozí zranění ve vlastním domově nebo když je dítě ve vážné nouzové situaci kvůli poruchám v chování.
- 4) **Rusplassing** (ponecháno bez překladu): slouží pro mládež, která je závislá na užívání návykových látek. Zde se jim dostává pomoci a léčby s jejich závislostí. Často tito mladiství mají také problémy s chováním například v minulosti spáchali nějaký zločin.¹¹⁸

Děti však také mohou být umístěny do náhradní pěstounské péče.

Odbor ochrany dítěte (Barnevernet) poskytuje dětem, mladým lidem a rodinným pomoc a podporu při potížích. Vychází z principů předešlých institucí, které se prolínají a jejich cíle a poslání jsou tvořeny a podporovány norským zákonem O péči oděti z roku 1992 (LOV-1992-07-17-100).¹¹⁹ „*Zákon zajistí, aby děti a dospívající, kteří žijí za podmínek, jež mohou poškodit jejich zdraví a rozvoj, ve správný čas obdrželi potřebnou pomoc, péči a ochranu. Zákon pomůže dětem a mladým lidem setkat se s jistotou, láskou a porozuměním a zajistí, že všechny děti a mladiství budou mít dobré a bezpečné podmínky pro svůj život dítěte.*“¹²⁰ Tento zákon vychází také ze tří úmluv OSN o právech dítěte. Zákon staví na dvou pilířích a to: nejmenší zásahový princip a nejlepší zájmy dítěte. Pro odbor péče

¹¹⁸ Tamtéž.

¹¹⁹ Overgrep.no, (2017). *Hva gjør barnevernet?*. Citováno 6. března 2019

¹²⁰ Lov om barneverntjenester (barnevernloven), (1993). LOV-1992-07-17-100. Citováno 6. března 2019.

o děti a mladistvé je důležité, aby pokud je to možné, zůstalo dítě doma s rodiči, a tak mají jeho pracovníci za úkol dělat co je v jejich silách, aby rodině pomohli tak, aby rodiče mohli svým dětem dát dobrou péči. Na schůzkách se snaží přijít na to, z jaké příčiny k nahlášení došlo, a jak tuto situaci vyřešit. Vždy je brán v úvahu nejlepší zájem dítěte. A tak v případě neumožnění uspokojení potřeb dítěte je služba nucena nalézt pro dítě jinou příležitost pro dobrý rozvoj a tím se může stát právě odebrání dítěte z rodiny na dobu kratší nebo delší. Může tak k tomu dojít i se souhlasem rodičů dítěte. K odebrání bez souhlasu rodičů je však potřeba rozhodnutí v krajské radě pro sociální záležitosti. Péče o děti a mladistvé provádí obecnou prevenci, konkrétní pomocná opatření pro rodinu a ve velmi závažných případech odebrání práv rodičů starat se o jejich dítě nebo děti (právě v těžkých případech, kdy dítě rodina ohrožuje a není možná náprava rodičů).¹²¹

Odbor péče o děti a mladistvé je povinen zasáhnout (zásah do rodiny však neznamená okamžité odebrání dítěte) když:

- 1) Dítě má zvláštní potřebu pomoci.
- 2) Existují závažné nedostatky v každodenní péči, kterou dítě dostává, nebo vážné nedostatky v rodině. Je ohrožena bezpečnost, kterou potřebuje k vývoji.
- 3) Rodiče se nezabývají tím, že je dítě nemocné nebo zdravotně postižené nebo má potřebu zvláštní pomoci.
- 4) Dítě je zneužíváno nebo vystaveno jinému vážnému zneužívání.
- 5) Je velmi pravděpodobné, že zdraví nebo vývoj dítěte může být vážně ohroženo, protože rodiče nejsou schopni převzít odpovídající zodpovědnost za dítě.

¹²¹ Ung.no. *Hva er barnevernet?*. Citováno 5. března 2019.

- 6) Dítě má závažné poruchy chování, které se například objevují v probíhající nebo opakované trestné činnosti nebo v užívání omamných látek.¹²²

Se službami sociální péče o děti a mladistvé se také pojí důvěrnost a mlčenlivost, kterou musí dodržovat každý, kdo v těchto službách a institucích pracuje. Zabraňuje to, aby se jiní lidé nedostali k důvěrným osobním informacím. Tudíž není povoleno tyto informace jakkoli předávat dál. Ať už ústně, tak písemně nebo jinými formami. Týká se to také klientů využívajících služby péče o děti a mladistvé, kdy v jejímž případě by neměli poskytovat své údaje a informace dalším osobám například v čekárně nebo na jiných místech. Je to v nejlepším zájmu dítěte.¹²³

5.2. Kari Killén

Doktorka Kari Killén je norská psychologka a sociální pracovnice narozena roku 1934. Je také emeritní vědecký pracovník institutu NOVA (výzkumný ústav sociálních služeb, který provádí aplikované výzkumy s důrazem na studie životního cyklu od dětství až po stáří¹²⁴). Mnoho let vyučovala zdravotní a sociální pracovníky v severských zemích a v uplynulých letech zkoumala příbuzenské vztahy mezi rodiči s dětmi a vyvíjela metody ve vztahu k zanedbávání dětí a pro preventivní práci. V roce 2002 získala cenu International Distinguished Career Award za služby a příspěvky na téma prevence týrání dětí.¹²⁵ V roce 1988 vydala knihu „Caregiving and child abuse – a case study and follow-up study of children in neglect situations“, ve které popisuje svou metodu pro rozpoznání a prevenci zneužívání dětí v rodinách. Tuto metodu postavila na základě svého

¹²² Ung.no. *Du har krav på omsorg*. Citováno 5. března 2019.

¹²³ Ung.no. *Taushetsplikt i barnevernet*. Citováno 5. března 2019.

¹²⁴ Oslomet.no. *Om Nova*. Citováno 7. března 2019.

¹²⁵ Gyldendal.no. *Kari Killén*. Citováno 7. března 2019.

výzkumu, ve kterém se zaměřila na sedmnáct dětí a jejich rodiče a vyhledávala stresory, které mohou vést k pozdějšímu zneužívání dítěte. Jedná se také o popis pozadí rodiny, osobnosti rodičů, vztahu mezi dětmi a rodiči. Některé stresory mají větší prediktivní hodnotu než jiné, ale jejich součet pomůže zjistit, zda se může sociální pracovník domnívat, že může dojít k ohrožení dítěte nebo nikoliv. Popisuje také předpoklad, že dospělý, který byl v dětství zneužíván má větší pravděpodobnost zneužívat také své dítě.¹²⁶ Může nám však přijít, že vzorek 17 dětí na interpretaci nové metody je velice málo a bylo by potřeba toto téma zkoumat více do hloubky. Existuje také skutečnost, kdy se může stát, že rodiče, kteří byli v dětství zneužíváni by pro své dítě právě chtěli opak toho, co zažili oni.

Její další kniha „Sveket“ (v překladu Zrada) je klíčová ve studiu oboru péče o děti a mladistvé. Popisuje, co je to zanedbávání, jak se dítě cítí, když se rodiče hádají, jak zkoumat případy a sociální prostředí a mnoho dalších témat. Podle Kari Killén je dnes nejdůležitější *rozvinout pochopení dětí. Chápat vztah dětí k rodičům, vztah rodiny k okolí, jak se rodina vypořádává s ekonomickými potížemi.*¹²⁷ Pokud v péči o děti nejsou dány pevné základy toho, jak provádět prevenci a následnou léčbu, pak není možné rodičům poradit, co a jak mají dělat. Rodiče podle Kari Killén, mají své vnitřní modely, které jak víme mají ze své socializace do společnosti přejaté od svých rodičů a nesou si je s sebou právě ze svého dětství. Každý rodič má slabé chvíle, kdy je například unavený a dítě to chápe, ale je potřeba sledovat, jestli jsou schopni vnímat své děti. Existují totiž rodiče, kteří dítě vidí jako věc. Za poslední léta jsme se hodně naučili o potřebách dětí a o tom, co udělat, aby se cítily v bezpečí.¹²⁸

¹²⁶ Fardal, R., (2016). *Kari Killen – childcare guru or mentally disturbed?*. Sakkyndig. Citováno 7. března 2019.

¹²⁷ Děti státu [Dokument]. Režie Ivana Pauerová Milošević. Česká republika, (2017), 42:30-42:55. Citováno 8. března 2019.

¹²⁸ Tamtéž, 43:00–45:45.

6. Interpretace dat

6.1. Výchova dětí krajanů v Norsku

Dítě ve svém životě prochází biologickým a sociálním vývojem, který v rámci socializace utváří jeho osobnost a také psychiku. Socializace tak docílí výchovou, která je záměrným řízeným působením na člověka, jež se dá považovat za regulátor a tvořitel procesu socializace člověka. Výchovu, jakožto stěžejní pojem spojený se socializací člověka do společnosti, jsem z dat určila jako hlavní kategorii, se kterou se pojí všechny ostatní a jsou navzájem provázány. Jak jsem psala v kapitolách o výchově, dochází k ní u narozeného dítěte na začátku jeho vývoje primárně v rodině a dále ve vzdělávacích institucích, v případě výzkumu nejčastěji zmiňované školy a mateřské školy. Zaměřením se na chápání výchovy krajanů a jejich rozdílů v České republice a v Norsku také docházím k odpovědím na výzkumné otázky stanovené na počátku výzkumu. Z těchto důvodů se v teoretické části diplomové práce věnuji nejvíce výchově. V práci používám pro přehledné odlišení slovní spojení „česká výchova“ a „norská výchova“. Je však nutno podotknout, že nemůžeme říci, že něco jako česká a norská výchova existuje. V každé zemi se nachází mnoho stylů výchovy, které si rodiče sami přizpůsobují, a proto se nedá zobecnit, co je a není česká a norská výchova. Toto rozlišení, které používám pro lepší vysvětlení dat, chápejte jako vychovávání v České republice a v Norsku.

Je důležité zmínit, že informátoři, se kterými rozhovory proběhly hodnotili norskou výchovu kladně, v některých z případů s pár připomínkami, co považují naopak ve výchově v České republice pravděpodobně lépe vymyšlené. K těmto případům se však dostanu později. Na internetu se dá také narazit na opačné názory, jejichž možné vysvětlení a příklady uvedu dále.

Na začátek této kapitoly popíši nejčastěji zmiňované rozdíly mezi výchovou v České republice a v Norsku, které informátorům přišly nejdůležitější a nejodlišnější. Z typologií výchovných stylů, které popisují v příslušné kapitole, se při rozhovorech nejčastěji objevovalo členění K. Lewina: autoritativní, liberální a demokratický výchovný styl. Toto pojetí bylo často používáno v tématech výchovy v rodině. V případě tématu Barnevernet se jednalo o dělení podle D. Baumrindové. Výchovné styly si určuje každá rodina. Jedná se o jejich způsoby, prostředky a metody výchovy dítěte nebo dětí. To se však v průběhu života může změnit.

Základním tématem, které se objevovalo často již v začátcích rozhovorů byla přísnější Česká výchova, která je vedena tresty (často i tělesnými) a odměnami (tímto tématem jsem se zabývala podrobněji v kapitole výchova bez trestu). S Českou republikou informátoři pojí autoritativní výchovu, při které vychovatel rozkazuje, hrozí, trestá a málo respektuje přání a potřeby dítěte. Takové děti jsou méně samostatné a není jim poskytnuto tolik iniciativy, a to pak vede u dětí k možné agresivitě, podrážděnosti a napětí. Je však pravdou, že se takto přímo již autoritativní výchovný styl neobjevuje tak často jako v dřívějších dobách a mnoho rodičů i v České republice se také přiklání k jiným výchovným metodám. Stále se zde autoritativní výchovný styl objevuje o mnoho více než v Norsku, ke kterému informátoři řadí liberální výchovný styl. Ten neklade na dítě takové požadavky a jejich plnění, kdy v Norsku je to popisováno „volnější výchovou“. Při rozhovorech docházelo také k tomu, že se liberální styl míchal s demokratickým, který podporuje iniciativu dětí, neuděluje tolik příkazy a taková výchova je založena na podávání návrhů a společné diskusi, kdy si žáci něco na dané téma načtou a pak se k tomu vyjadřují, podávají své názory a baví se o tom s ostatními. Takovou výchovu v Norsku provádí i vzdělávací instituce.

Oproti Norsku se v České republice vyskytují v rámci přísnější výchovy různé formy trestů, také těch fyzických, a odměn. I když se však formy tohoto trestání oproti minulosti „zlepšily“, stále jsou v mnoha rodinách přítomny. Na veřejnosti je v rámci české výchovy vidět případy, kdy často rodiče na své děti křičí, ale také jim i vulgárně nadávají, kárají je, dávají jim facku, pohlavek nebo na zadek. Bití dítěte se stává v některých případech také formou odreagování svých negativních emocí.

„V Čechách jsem viděl, že plácají děcka po zadku a že to není jen výchovné, ale dávají do toho i část svého vzteku a frustrace.“¹²⁹

Jak lidé podvědomě přebírají výchovné styly svých rodičů, které v nich zakořenily, opodstatňují si bití dítěte jako přirozenou, osvědčenou a účinnou výchovnou metodu. Zastávají názory, že bez trestu nebo jeho hrozby nelze dítě vychovat a plácnutí považují za nejvhodnější výchovný prostředek.

„Zařekli jsme se, že děti nebudeme bít, což bylo ještě tehdy, než jsme tady do Norska přišli a ani jsme nevěděli, kde budeme. A to někdy v té konfrontaci s Čechy zní úplně jako problém, protože v Čechách to je něco tak běžného, čeho nejsou schopni se vzdát. I od mladých lidí slyším, že to jako jinak nejde a že ty děti jinak nebudou mít žádný respekt. Ježíšmarja oni si chtějí vymlátit z dětí respekt.“¹³⁰

Trestání, a hlavně také na veřejnosti v České republice, může mít původ v tlacích, které na rodiče vyvíjí společnost, pro kterou nepotrestání přestupku dítěte signalizuje výchovnou nekompetentnost rodičů. Společnost má očekávání, že se dítě na veřejnosti bude chovat slušně a bude poslouchat. Tyto dětské „neposlušnosti“ dělají proto, že jsou pouze dětmi, které, jak píše v kapitole o výchově bez restu, v rámci vývoje pouze zkouší a tyto počínání pak začleňují do svých poznatkových struktur, jež jim poslouží v životě.

¹²⁹ Rozhovor s informátorem, (2018). Archív autorky.

¹³⁰ Tamtéž.

Takovéto pokusnické počínání pak mnoho rodičů a společnost chápe jako přestupky a zlobení. Podle informátorů na tyto situace má norská společnost jiný pohled a postoj.

„Tady je hrozné zjednodušení, že to okolí tě tady v Norsku do toho nenutí. Jako když se někde děcko vzteká, vříská a kope kolem sebe, tak nikdo nečeká, že přijdeš a nějak to zarazíš. To prostě nejde. Všichni, co mají doma děcka v období vzdoru, tak ví že to nejde jako. Bud' ho můžeš vzít a někam odnést, ale když se to stane v obchodě, tak tam je to těžké no. Když máš plný košík věcí, tak neuděláš nic. Tak tam to děcko bude muset dovrískat a ty si nakoupíš. Ale nebude tam stát řada lidí a nebudou ti všichni radit, co máš teda udělat, a ještě ti nebudou říkat, že to by jejich děcko v životě neudělalo. Tady ty reakce se člověku bohužel v Čechách dostanou úplně běžně aniž by chtěl. Tady to pochopení, že děcka jsou děcka je úplně normální.“¹³¹

„Co byla tady úleva je, že je menší nápor na rodiče. Takové, že nemusíš být dokonalý, nikdo se na tebe škaředě nedívá, když máš tři roční dítě, které sebou hodí v obchodě na zem anebo prostě něco chce. Což když vidím, když přijedu do Čech a všichni no, matko, tak ukaž, co s tím uděláš. V Norsku se v podstatě všichni jen pousmějí, jakože ano chápeme i my jsme si tím prošli a ti kteří děti nemají tak nechápeme, ale slyšeli jsme, že to tak může být. Ale nikdo to tak nějak neřeší a nemáš neustále ten pocit, že musíš někomu něco dokazovat.“¹³²

Je potřeba však také zmínit, že i v České republice se vyskytují rodiče, a stále jich přibývá, kteří jsou proti fyzickému trestání dětí. Nicméně ani netvrdím, že v každé ze zemí, o kterých píšu je určitý styl výchovy. V obou, jak v Norsku, tak v České republice se vyskytují veškeré varianty výchovných stylů. Pouze se v Norsku tak často nevyskytuje autoritativní výchovný styl. Úplně volná výchova však může být pro některé děti také demotivační. Informátoři popisují, že děti v Norsku jsou více dětmi, které jsou více pospolu

¹³¹ Tamtéž.

¹³² Tamtéž.

a hrají si. Důvod může být v odlišném chápání cílů a výchovy, což popisují v kapitole výchova bez trestu, a nejsou bráni jako „malí dospělí“.

„Myslím si, že v Norsku je to až moc volné, ale já mám radši právě ten způsob, když spolu mluvíme, domlouváme se a nepřikazuju jim a abychom měli respekt k nim, ale i oni k nám. A já mám pocit, že jsou teď takové dva velké extrémy. Jsou lidi, kteří vychovávají ty děti strašně striktně a jsou rodiče, co je nevychoávají vůbec a mezi tím je toho hrozně málo, a to je to, kde já bych přesně chtěla být. Ani ne moc striktně a ani ne moc liberálně.“¹³³

Ve většině případů ve všech zemích si rodiče počínají tak, aby vychovávali v nejlepším zájmu jejich dětí, které se budou mít v životě dobře. Podle těchto jejich preferencí a názorů si přizpůsobují jednotlivé výchovné styly. Žádná rodina tak nevychoává své děti úplně stejně, výchovný styl se liší také od každého dítěte (i když to může být s menšími výchyly). Otázkou zůstává, co je ta správná výchova a jaký styl je lepší.

„I když všichni rodiče máme stejný cíl, tak ty cesty k němu jsou jiné.“¹³⁴

6.1.1. Porod a mateřská dovolená

Velké rozdíly informátorky popisovaly také ve fázi porodu, se kterým se pojí v případě České republiky již výše zmíněné tlaky ze strany společnosti. Ta již v porodnici udává například po kolika hodinách kojit dítě, aby jej nebolelo břicho, kde má spát a jak mají být prováděny i ostatní věci spojené s péčí a výchovou dítěte. Matka se tak moc nenechává, aby v péči o své dítě jednala intuitivně. Uváděly, že porod v Norsku může být pro nezkušenou rodičku jednodušší právě kvůli absenci různých tlaků ze všech stran o tom, jak se správně má a nemá péče o novorozence provádět. Když dítě pláče matka

¹³³ Tamtéž.

¹³⁴ Tamtéž.

jej může dát bez jakýkoliv tlaků k prsu a dítě buďto bude mít hlad a nají se nebo ne. Je možné, že pouze žádá matčinu přítomnost.

„Když se na to podívám, tak skoro trošku lituju, že jsem byla na ten první porod v Čechách, protože pro jako první nezkušenou matku by to tady bylo snazší. Tam právě byly hrozně ty tlaky, takových moc názorů, jak to má být nebo nemá.“¹³⁵

„Ty tlaky si myslím jsou v Čechách pořád víc. Je tam spousta lidí, kteří to taky dělají jinak, ale pořád taková ta stará škola je: takhle to prostě bude, a tak to dělejte. Myslím, že kdybych to dělala víc intuitivně, tak by ani to dítě tolik neplakalo. Ale to jsou zkušenosti, kterými si ten člověk prostě musí projít, ale někdy si říkám, kdyby se narodila tady, tak bych se tak nestresovala, protože ty tlaky by byly menší.“¹³⁶

Rozdílný je také průběh mateřské, rodičovské dovolené. V České republice matky, někdy i otcové zůstávají nejčastěji s dítětem doma tři roky. Mohou si však vzít kratší mateřskou dovolenou, ale není to tak časté. V Norsku se začíná vybírat čtyři týdny před porodem. Matka je s dítětem osm měsíců a otec pak dva. Z toho plyne, že dítě většinou nejde do mateřské školy až ve třech letech, jak je tomu v České republice, ale mnohdy ani ne v jednom roce svého života. Informátoři uváděli, že není žádný problém s volným místem ve školkách a pokud ve školce, do které dítě chtěli zapsat přeci jen místo není, určitě je v jiné mateřské škole o kousek dál. Dítě se však do školky zapisuje ihned po narození. Pro informátorky to v některých případech přišlo moc brzo avšak nakonec za to byly rády. Více by jim vyhovovala doba mateřské do roka a půl věku dítěte. Jak samy uváděly je to velmi individuální a každý rodič se k této situaci může stavět jinak.

¹³⁵ Tamtéž.

¹³⁶ Tamtéž.

„Určitě mi to přišlo hrozně brzo a asi všichni co mají děti v Česku tak jim to přišlo brzo a blbě poslat dítě v jednom roku do školky...Ale teďka si říkám, že už tam měla být dávno, protože se s námi doma nudí. Možná to je tím, že máme akční dítě, ale i těm klidnějším si myslím, že to pomůže se vyloupnout. A teď jsem přemýšlela, že v Česku skoro každé dítě má problém začít ve školce, vždycky je to pořádný boj, protože chtějí zůstat s mamkou a už jsou na ni moc zafixované. Tady jsem totiž neslyšela jediný případ, že by dítě nechtělo do školky, ony se tam těší, ony nechtějí domů.“¹³⁷

S dítětem je však možné zůstat doma déle, jde pouze o to, že již rodina nebude dostávat příspěvek v mateřské dovolené od státu. Děti jsou však v tak nízkém věku ve školce spokojené a navštěvují ji rády na rozdíl od České republiky, kde se často stává, že dítě je ve třech letech již zvyklé být doma s matkou a nerado opouští svůj domov, ke kterému si vytvořilo určité pouto (více se o tomto zabírám v kapitole o vlivu kultury na formování identity). Netvrdím, a ani informátoři, že by se to nemohlo stát i v Norsku. Každé dítě je jiné. Jde však o obecné principy ve společnosti, založené na výzkumech psychologů, sociologů a dalších odborníků.

„Tady jsou super školky. V Čechách vlastně tam tak nějak musíš být tři roky doma. Já bych se zbláznila být tři roky doma s každým dítětem. Když máš tři děti tak jsi deset let doma, a to mi přijde hrozné.“¹³⁸

V České republice se objevují argumenty pro to, proč by měla matka být s dítětem na mateřské tři roky jako například, že dítě potřebuje být neustále u matky, ale lépe zdůvodněným založeným na skutečnosti je, že se tady nenachází takové možnosti pro to, aby dítě mohlo mateřskou školu navštěvovat dříve a matka se tak mohla vrátit do pracovního procesu. V Norsku je totiž ve školce více vychovatelů, kteří se o děti starají, ale také mají

¹³⁷ Tamtéž.

¹³⁸ Tamtéž.

vybavení na to, přijímat mladší děti, například právě i ty jeden rok staré. Mateřskými školami se však budu také zabývat později. V České republice, kdy jsou matky s dítětem tři roky dochází i možná díky tlakům společnosti na to, co by jako rodiče měli s dítětem dělat a co by dítě ve kterém roce života mělo a musí ovládat. Pak se vytvářejí denní rutiny. Například: v tolik hodin vstávat, v tolik hodin na hřiště, v tolik hodin svačina v tolik hodin spát. A v případě, že nedochází ke splnění těchto plánovaných očekávání, bývá pak rodič frustrován. Dále tato frustrace a stres může plynout také z toho, když plány nevyjdou proto, že dítě se rozhodlo pro své vlastní plány a například spát prostě nepůjde. Stresy rodičů jsou také z důsledků tlaku společnosti na očekávání toho, co dítě v určitém období má mít osvojeno. Jako například nošení plen, dudlík, sezení a mnoho dalších. Jak již píšu v kapitole výchova bez trestu, nedochází k pochopení toho, že dítě ještě není dostatečně nervově zralé a vyspělé, a tak není na daný krok připravené. Proto například když už dítě má být bez plen a rodiče jej učí kontrolovat vylučování bez nich a dítě se pomocí když je nemá, rodiče to pak považují mnohdy za přestupek, čímž se vracíme k trestání. Pak jsou rodiče ve stresu, že jejich dítě ještě nosí pleny a frustrovaní z toho, že ve školce už jiné děti pleny nemají, a to jejich by je potřebovalo.

„Tady jak je to normální, že děti jdou do školky brzo a nám to vyhovuje. Tak se nám nikdy ani nestalo, že bychom museli ze své vlastní frustrace zařvat třeba neotravuj. To se prostě nestalo ani jednou. Ne že by nám občas nepili krev, to pijí, ale není to do takové míry, že bychom je v návalu emoce museli třeba praštit. A fakt si myslím, že to je hlavně kvůli tomu, že si od sebe můžeme odpočinout a že se na sebe celý den těšíme a když jsme spolu, tak si to snažíme užít. Samozřejmě, že nastanou situace, kdy to je vypjaté, ale ne tak často. Takže tohle si myslím, že je taky důvod, proč

*se k té výchově v Čechách přistupuje trošku jinak než tady, že asi aby ty matky s nimi doma vydržely, tak je musí mít vyrovnané do latě, nebo já nevím.*¹³⁹

6.1.2. Školy a mateřské školy

Vzhledem k tomu, že nejen rodina je socializačním činitelem, který vychovává, tak se v rozhovorech pokaždé objevovalo také téma výchovy ve školách a mateřských školách. Samozřejmě i zde se v porovnání ve fungování těchto institucí v České republice a v Norsku nachází mnoho rozdílů. Co se týče mateřských škol, již jsem některé z rozdílů popisovala v předešlé kapitole v souvislosti s mateřskou dovolenou.

Hlavním rozdílem je zaměření cílů výchovy. V České republice se hodně cílí na paměťové učení zakládající se hodně na teorii. V Norsku se však již od školky zaměřují na sociální učení a seberozvoj dítěte.

*„Je tady taky hodně důležité takové to sociální učení. V první, druhé třídě to mají i na těch jejich plánech na týden vždycky napsané. Tento týden se budeme učit o tom, jak říct někomu promiň a zase další týden mají, jak respektovat rozdíly. A to je součást osnovy, že se učí i ve škole komunikovat a co třeba dělat, když jsi naštvaný a takové. To je úplně super to, kdyby mi někdo řekl v první třídě, že mám jen zhluboka dýchat a tak. Mluvit o svých pocitech, to já neumím doted'. V Čechách to je: o pocitech nemluv nebo já nevím radši ani nic necit, přitom mluvit o svých pocitech je důležité. Tak to mi přijde úžasné, že je učí i tyhle věci. A to si myslím, že v Čechách není.*¹⁴⁰

S tím se také pojí zaměření spíše na praktičtější výuku než učení se nazpaměť. Provádí několik různých projektů na daná témata, která vypracovávají pokaždé v jiných skupinách, aby se navzájem všichni poznali, naučili se pracovat s každým a nikdo nebyl vyčleněn z kolektivu, a tak nedocházelo k šikaně. K tomuto patří také téma známkování,

¹³⁹ Tamtéž.

¹⁴⁰ Tamtéž.

které se objevovalo ve všech rozhovorech. V českých školách se stává, že i dítě v první třídě může dostat ve škole například známku trojku. Je to velký tlak jak na rodiče, tak také hlavně na děti, které ví, že musí podat daný výkon, který může být motivován právě pouze tím, aby dostali lepší známku a ne tím, že se dozví něco o tématu, které je zajímavé. Také tak dochází k tomu, že se dítěti může chození do školy znechutit, protože nezvládá podávat výkon, který po něm učitel očekává. Každé dítě ale není stejné. Když není tak dobré jako ostatní v jedné věci, je zase lepší v jiné. Na norských školách se známkování zavádí až od sedmé třídy, ale pořád se nejedná o klasické oznámkování jako na českých školách. Probíhá s následnými konzultacemi dítěte s učitelem, někdy i rodiči formou doporučení na co se více zaměřit, co dítěti moc nejde, ale hlavně také o tom, co mu jde a v čem je dobré. To všechno má vliv i na motivovanost a zvědavost dětí. Při změně kulturního prostředí, kdy dítě z české školy přichází do té norské, ale také v případě reemigrace naopak, si nebude vědět rady, jak se s jiným stylem výuky a výchovy na školách vyrovnat. V českých školách jsou známky jakýmsi hodnocením kvality znalostí a žák tak pak pozná, jak je dobrý. Když pak takové dítě přijde do norské školy, kde známky nejsou, může si být nejisté ve svém výkonu, protože jej již nikdo podle dané stupnice nehodnotí a musí se přizpůsobit jiným stylům.

„Mi přijde, že oni jsou tady takoví zvědaví, a že ten školní systém v Čechách tu zvědavost úplně zabije. Je tam nezajímají nějaké souvislosti. Oni chtějí vědět KDY přesně ta ryba vypluje, jak je přesně velká a jak se jmenuje! A ještě k tomu latinsky! Tady to mají formou příběhu o rybě, která pluje a o tom, jak se dostane do toho moře. Zatím to vypadá, že děti mají tady víc vnitřní motivace a zvědavost se ty věci samy od sebe naučit místo toho: mi je jedno co si myslíš ty, ale já chci, aby ses ty letopočty

*naučila. Ta zvědavost, to je tak krásné u těch dětí, a to si myslím, že můžeš rozbít, když jim dávaš nějaké známky.*¹⁴¹

*„Dcera byla nepříjemně překvapena, že se neznámkuje a ona byla v Česku jedničkářka a když jsi jedničkářka, tak ji furt chválí a je ta hvězda a prostě nejlepší, tak ji tady ten souboj na začátku chyběl. A to bylo: jak se pozná kdo je nejlepší? Takže z toho byla trochu nesvá, protože celý ten školský systém v Česku je založen na tom, že má mít člověk ty jedničky no a když je teď nemá, tak jak pozná, že funguje dobře.*¹⁴²

V Norsku jsou dané osnovy toho, co se na školách probrat musí, a to ostatní a průběh si škola přizpůsobí sama. Například některá škola si zvolí tematické týdny, kdy jeden týden se bude zaměřovat na ryby a pak mají projekty, čtení článku a další na téma ryb.

*„Já jsem z toho školství nadšená. Prakticky my z Čech neumíme vůbec nic, ale na druhou stranu teorie známe víc než všichni ostatní.*¹⁴³

Ve školách a školkách je často mnoho dětí imigrantů. Někdy to je třeba i devadesát procent oproti norským dětem. Někteří rodiče, pokud začínají být děti imigrantů (ti jsou často uváděni jako Afričané i když jsou přeci děti Čechů také imigranti) ve škole ve většině, dávají své děti do školy jiné. Nechat však dítě v takové škole může přinést i svá pozitiva, a to větší vychování v respektu. Ale i na školách kde jsou z většiny norské děti se výchova k většímu respektu provádí. Je důležité zmínit, že do první třídy jde celý ročník narození, tudíž některým dětem slavícím narozeniny až po září ještě nebylo šest let, ale také děti bez rozdílu toho, co umí. Těmi myslím také děti s nějakým typem postižení. Všichni tak mají stejnou příležitost patřit do kolektivu a vzdělávat se. Pomáhá to k výchově k respektu k ostatním, jiným kulturám a také názorům. Třída si navzájem pomáhá, jak jsem již psala

¹⁴¹ Tamtéž.

¹⁴² Tamtéž.

¹⁴³ Tamtéž.

u projektů se často mění skupiny ale také rozsezení v lavicích, aby se každý s každým poznal a nedocházelo tak často k šikaně a také se tím učí, že pomáhat ostatním není nenormální. Nepísaným pravidlem je také, že když rodina pořádá dítěti narozeninovou oslavu a zve tam někoho ze spolužáků, je dobré, aby pozvali všechny. Váže se to k tomu, co jsem právě psala, a navíc je to proti diskriminaci a rodiče jiných dětí tak mají možnost se také více socializovat a akulturovat do společnosti. K vzájemnému pomáhání se staví například i v mateřských školách, kdy v některých z nich to funguje tak, že se přihlásí na každý týden jedno starší dítě, které pomáhá těm mladším. Například s oblékáním nebo roznášením hrníčků a tak dále. Informátoři popisovali, že je to mezi dětmi žádaná funkce a užívají si ji.

„Do škol začleňují i děti, které nejsou úplně v pořádku. Je například autista, nebo jedno tady třeba vím že nosí plenky. Chodí s nimi do třídy a normálně fungují v kolektivu. Má dospělého asistenta, který mu pomáhá, ale ostatní děti se naučí se k tomu taky umět postavit. Není to, že je to něco nenormálního a nebudou se s ním kamarádit, ale naopak se učí, že každý je jiný a některé děti jsou prostě pomalejší v nějakých věcech a znamená to, že jim můžeme pomáhat, a ne že s nimi nemůžeme kamarádit a hrát si. A toto mi přijde fajn.“¹⁴⁴

Když dětem však něco nejde a už s danou činností jsou za ostatními, rodiče to buď vidí, že dítěti například nejde čtení, tak je dobré činnost s dítětem trénovat nebo pokud o tom rodiče neví, doporučí jim to učitel. Dítě má také možnost chodit na speciální doučování, kde s ním asistent to, co mu nejde trénuje. Některým lidem však tento styl vyučování nemusí vyhovovat, protože jsou zvyklí na jiný styl.

„Kolegyně z práce, co pochází z Ruska mi říká: To je hrozné oni se v té škole nic neučí. Jen si tam hrají a postupně je tam něco učí. Říkám: co bys chtěla, aby je

¹⁴⁴ Tamtéž.

*posadili do lavice, přivázali a řekli, tak teď tady obkresluj písmena. Jenže ona by chtěla, aby ty věci byly přísné a striktní.*¹⁴⁵

S hraním se také pojí to, že děti jsou často venku. V Norsku je potřeba vybavit dítě do školky prakticky, protože učitelé ať prší nebo neprší vezmou děti ven do přírody, kde si hrají, a protože jsou to děti, tak jak píšu v kapitole o výchově bez trestu, nevadí, že se ušpiní od bláta, zapatlají od jídla a tak podobně. Naproti tomu v českých školách děti v nepříznivém počasí ven nechodí. Každý pracovní den, když neprší, vídám doma pod balkónem dvě učitelky, které si povídají a drží dlouhou plyšovou housenku z jejíž obou stran se drží plno dětí za nohy housenky. Takto pomalu obejdou krátký okruh kolem místní školy a školky a o procházku mají postaráno. Co se týče počasí to může být i tím, že kdyby v Norsku čekali na to až nebude pršet, ven by se často nedostali. To samé se týká i norských škol, kdy přestávky, a hlavně ta velká čtyřiceti pěti minutová, slouží pro to, aby šly děti ven a hrály si. Mají variantu účastnit se připravených programů anebo si hrají podle sebe. Jak jsem již psala, informátoři to popisovali slovy, že děti jsou více dětmi.

U rodičů je však individuální, jaký styl výchovy a vyučování budou preferovat. Některým se norské školy nemusí zdát vhodné, ale vzhledem k tomu, že jde o vývoj jejich dětí, pravděpodobně by pak v zemi, jejíž systém se jim nelíbí nežili. Samozřejmě se mohou vyskytnou důvody, při kterých by museli i když by se jim v zemi její systém nelíbil. Každý systém samozřejmě jako u všeho má své plusy a mínusy a je na každém, co mu více vyhovuje. Důležité je však vědět, že *„všechno jde jinak.“*

*„Máte je připravit na školu a život, děláte svou práci a funguje to, tak je to v pořádku.“*¹⁴⁶

¹⁴⁵ Tamtéž.

¹⁴⁶ Tamtéž.

6.2. Barnevernet pohledem krajanů v Norsku

Další větší kategorií, spadající také pod výchovu, kterou jsem na základě rozhovorů a tématu výzkumu určila je „Barnevernet“. Fungování a principům norských služeb sociální péče pro děti a mladistvé jsem se věnovala v kapitole se stejným názvem. Je potřeba však vědět, že každý stát má své vlastní hodnotové orientace nimiž přizpůsobuje své cíle, instituce a také sociální politiku státu. Tudíž v každém státě vše funguje jiným způsobem. Z toho, o čem jsem psala v předešlých kapitolách o výchově v Norsku je snadné vyvodit, že i cíle, postupy a fungování norských služeb sociální péče o děti a mladistvé budou od českých sociálně-právních orgánů pro děti odlišné. Při rozhovorech informátoři o těchto sociálních službách pro děti a mladistvé v Norsku hovořili většinou až když na toto téma byli dotázáni.

Jak jistě víme, česká média a politici rozšířily na základě kauzy odebraných dětí Evy Michalákové v roce 2014 určité informace o této sociální službě zajišťující ochranu dítěte. Některé z těchto informací a pohledů na Norsko českou společností jsem popsala v kapitole vymezující výzkumné téma. V této kapitole bych však chtěla shrnout poznatky a zkušenosti českých krajanů žijících v Norsku, se kterými jsem dělala rozhovory. Jsou mezi nimi takoví, co zkušenosti s „Barnevernet“ nemají, ale i ti, kteří byli někým nahlášení anebo naopak se zapojili do jednoho z jejich programů, aby pomohli jiné rodině, která pomoc potřebovala.

Mnoho informátorů se o této službě dozvědělo až po vypuknutí kauzy v České republice, kdy se někteří z nich začali strachovat a někteří ne. Když však sháněli informace, bylo to právě až v té dané době. Dostat se k takovýmto informacím, které by však uvedly věci na pravou míru, je velice obtížné. Po vyhledání slova Barnevernet na internetu se objevují hlavně články z českých médií, ze kterých je z velké části sepsán popis Barnevernet a kauz

odebraných dětí na české wikipedii. Pro to, aby si člověk mohl informace ověřit je potřeba hledat na stránkách samotného norského ministerstva dětí a rovnosti a Bufdir, jejichž činnosti a fungování popisují v kapitole o norských službách sociální péče o děti a mladistvé. Je potřeba také nahlédnout do norských zákonů. „Když se člověk snaží dopátrat, jak to fakt skutečně všechno je, tak zjistí, že je to velmi zřídka kdy tak, jak to popisují ti rodiče že to je nebo to bylo.“¹⁴⁷ Po jejich pročetí jsem si pak všimla odlišných interpretací norského zákona v českých médiích a výrocích na jiných webových stránkách. Nebudu zve vypisovat všechny, pouze uvedu příklad. Na české stránce Andreje Ruščaka je možné se dočíst:

*„**NIKDY** netrestejte děti fyzicky, a to ani jednou. Je dovoleno například posadit dítě na židli a nedovolit mu odejít, dokud se neuklidní a nezačne poslouchat, ale není dovoleno ho praštit. Toto je něco, co se hlídá, hlásí a tvrdě postihuje. Pozor, týká se to všech dětí na území Norska, **tedy i dětí turistů!**“¹⁴⁸*

V Lov om barneverntjenester neboli v překladu zákon péče o děti v § 1-2. Lovens stedlige virkeområde je psáno, že se zákon vztahuje na děti, které mají v dané oblasti bydliště a pobývají tam. Pokud tedy turista nemá v Norsku bydliště, obává se zbytečně. Takové špatné interpretace pak vytváří v české společnosti zbytečný strach nejen ze života v Norsku, ale také ze samotné dovolené. Na internetových diskusích například emimino.cz se pak najdou témata (i nová z roku 2018), kde matky řeší jestli je dovolená s dětmi v Norsku bezpečná. Ostatní ji často radí, že ony by Norsko se svými dětmi určitě nenavštívily, protože by na něj zakřičeli, přijela by sociálka a dítě jim vzala. A tak podobně. Tito lidé se právě odvolávají na to, že si informace, které mají přečetli v novinách, viděli v reportážích a v dalších. Dalším příkladem převzatým ze stránky předešlé citace mohou být důvody

¹⁴⁷ Tamtéž.

¹⁴⁸ Ruščak, A., (2014). *Norská justice a děti*. Citováno 9. března 2019.

k odebrání dítěte, které Barnevernet uvádí. Když se vrátíme k důvodům, které uvádím v kapitole Barnevernet, založených na důvěryhodném zdroji, jedná se úplně o jiný obsah. Nesmí se však zapomenout, že povinnost úřadu zasáhnout se nerovná okamžitému odebrání dítěte. Můžeme tak tvrdit, že postupy českých médií a jiných činitelů, vyvolaly v mnoha lidech strach.

„Já jsem se nebála. Já na média moc nedám, a navíc pokud má člověk strach, tak stačí napsat na Matky v Norsku (Facebook skupina) a oni už tě tam uklidní.“¹⁴⁹

„Matky, které mají zkušenosti jim vysvětlí, že v Česku píšou blbosti.“¹⁵⁰

Další možností, jak si zjistit pravdivé informace v případě pochybností nebo strachu je kontaktovat Čechy žijící v Norsku. Ti ví, jak norský systém funguje a mají s ním přímé zkušenosti. V dnešní době je velice jednoduché tyto lidi kontaktovat například pomocí různých skupin na Facebooku, například v citaci již zmíněné Matky v Norsku nebo Čechoslováci v Norsku, Češi v Norsku a tak podobně. Těchto skupin je opravdu hodně a ve všech téma Barnevernet bylo již mnohokrát diskutováno.

„Potřebuješ k tomu něco najít a ty norské články, potřebuješ tomu porozumět. Je to náročné na jazykové dovednosti že jo. Potřebuješ mít taky nějakou tu analytickou schopnost. Je to dost nároků na jednoho člověka, aby se v tom začal orientovat a nemá na to třeba čas ani energii. A přijde mi, že česká ambasáda v Norsku nebo i norská v Česku k tomu přistupuje vlastně, že se jich to vůbec netýká. Já bych od nich očekávala mnohem větší zapojení.“¹⁵¹

Kvůli strachu způsobeného informacemi, které na člověka z médií tlačí ze všech stran pak také některé rodiny reemigrují zpátky do České republiky anebo se roztrhnou a nejčastěji v takovém případě otec zůstane pracovat

¹⁴⁹ Rozhovor s informátorem, (2018). Archív autorky.

¹⁵⁰ Tamtéž.

¹⁵¹ Tamtéž.

v Norsku a matka s dětmi se odstěhuje do České republiky. Nebo v dalším případě, se do Norska ze strachu ani s otcem jejich děti nepřesune.

*„Pak jsou tady ženské, které žijí v ČR s dětma a jejich partner tady pracuje, protože se bojí Barnevernet. Rodina je rozdělena jen proto, že nějaký d**il v Čechách pindá nějaké nesmysly. To je prostě něco strašného a proti tomu se fakt hrozně bojuje. Fakt je mi hrozně líto tady těch rodin, protože to jsou lidi, kteří by byli rádi spolu, ale prostě se strašně bojí no.“¹⁵²*

„Když čteš ty šílené české zprávy a pak ti zavolá někdo ze sociálky, že tě musí vyšetřit tak jako osobně bych asi taky děcka poslala pryč (smích). Ne, jakože samozřejmě tě to napadne, člověk zneróvní a může dělat nepochopitelné věci. Právě i z těch Matek (skupina na Facebooku) co vím, tak jedna takhle zpanikařila a ze dne na den odjela, protože to brala tak, že ji přijdou sebrat děcka.“¹⁵³

Z dat vyplynulo, že norská služba sociální péče o děti a mládež v Norsku je oproti České republice aktivnější. To však plyne, jak jsem již psala, ze stanovených cílů a hodnotových orientací společnosti. Tudíž je každá společnost nastavena odlišně a je potřeba na to nezapomínat. Principy a metody služby ochrany dětí a mladistvých jsem již rozebírala v kapitole Barnevernet, proto se zde budu věnovat spíše pohledům a zkušenostem informátorů se kterými jsem vedla rozhovory.

Tato služba nefunguje tak, že by ihned po nahlášení rodině odebrala dítě či děti. Takový okamžitý zákrok by byl proveden pouze v extrémních případech, kdy by například bylo v domácnosti ihned zřejmé, že je rodina pro dítě nebezpečná a jedná se tedy o rodinu afunkční. Například smyšlená situace, kdy pracovník sociální služby přijde do rodiny, kterou je potřeba prošetřit a najde v domě zfetované rodiče a plačící dítě. V takové situaci jsou

¹⁵² Tamtéž.

¹⁵³ Tamtéž.

porušeny zákony a práva dítěte na bezpečnost, zdraví, rozvoj a mnoho dalších. Avšak ani v takovém případě nemůže ihned jednat sám pracovník. V takové situaci může být dítě odebráno například na kratší dobu, než se situace rodičů vysvětlí. Budou prováděna postupná opatření, která rodině pomohou vyřešit problém, aby mohli své děti zase vychovávat. Pro odebrání dítěte z rodiny a jeho umístění do rodiny náhradní nebo do dětských domovů musí být opravdu závažný důvod. Když však ale vidí, že rodina na svém problému pracuje a snaží se jej odstranit, tak není ze strany sociální péče o děti a mladistvé tendence dítě odebírat. Jednají totiž v nejlepším zájmu dítěte a tím je především vyrůstat ve své rodině.

„Ptala jsem se známého Nora, co dělá na policii a on říkal, že to musí být už sakra důvody, aby ty děti prostě vzali. Prvně jsou tam nějaké návštěvy v rodině a komunikace, nějaké takové napomenutí. Ale jinak tam musí být spousta věcí co musí být špatně, aby jim opravdu ty děti vzali, a to už je prostě poslední řešení. Oni se nejdřív snaží několika způsoby pomoci a když to nejde tak tohle už je úplně to poslední.“¹⁵⁴

„V určitém momentu bohužel musí zasáhnout do té rodiny, ale co se šíří na internetu je přitažené za vlasy.“¹⁵⁵

Všichni informátoři v rozhovorech říkali, že po tom, co někdo podá námět k přezkoumání rodiny je daná rodina o schůzce či návštěvě služby sociální péče informována a následně probíhá vysvětlení a probrání si dané situace a problému. Pracovníci rodinu pozorují a následně dojdou podle svých metod k závěru, jestli je potřeba s danou rodinou dále spolupracovat nebo je vše v pořádku. Pokud je potřeba další spolupráce, kdy například rodiče mají hyperaktivní dítě a neví si s ním rady, mohou mít schůzky s psychologem nebo jinou odbornou osobou, která jim poradí, jak se takovému dítěti věnovat.

¹⁵⁴ Tamtéž.

¹⁵⁵ Tamtéž.

Nebo například v rodině, kde je rodič alkoholik mu pomohou s léčbou a tak podobně. Takových příkladů by se našlo mnoho. Vzhledem k tomu, že na rodinu může podat podnět například lékař, učitel, známý, soused nebo i samotné dítě, stává se, že jsou tak předvolány i funkční rodiny, ve které nejsou problémy. Ty se však nemusí ničeho bát. Pokud se v rodině vážně nevyskytují nějaké problémy, které by ohrožovaly dítě na jeho vývoji nebo jeho právech a plní své funkce, kterým jsem se věnovala v kapitole o funkcích rodiny, budou vyhodnoceni jako funkční rodina a úřad se jimi nebude nadále zabývat.

„Myslím si, že je to dobré. Když by měl být nějaký problém, tak radši ať se to takhle podchytí a devět lidí z deseti ať si tam radši přijde jenom popovídat a ten jeden problém ať se odhalí.“¹⁵⁶

Co se týče toho, jestli na rodinu bude podáno hlášení nebo ne rozhoduje osobnost člověka podávajícího podnět k přezkoumání. Není třeba podnět podávat na základě každého výroku dítěte, co řekne v mateřské škole. V takových situacích je potřeba důkladně zhodnotit, jestli je takové chování dítěte neobvyklé anebo není a také přemýšlet nad možnými okolnostmi, které dítě k takové interpretaci mohly vést. Informátor v rozhovoru uvedl, že se jednou dostal do pozice, kdy řešil situaci, jestli na rodinu podat podnět nebo ne. Jednalo se o velice surové napadení jednoho chlapce druhým chlapcem. Informátor kontaktoval rodiče chlapce, který bil a ti se k situaci nechtěli vyjadřovat a stáli na straně jejich dítěte. Nejednalo se o žádné popostrčení, ale o vážné bití pěstmi do obličeje. Rodiče tohoto chlapce ani neměli zájem sejít se s rodiči toho druhého a situaci společně vyřešit. Informátor tak byl v pozici, kdy se musel rozhodnout, zda na rodinu úřad upozornit anebo ne. Informátor se informoval u policie, která pověděla, že je to sporná situace a může jít o problémy v rodině, ale také nemusí a bude lepší

¹⁵⁶ Tamtéž.

zeptat se samotné služby o ochranu dětí a mládeže. „Tak já jsem volala jen tak anonymně a vysvětlila situaci a oni říkali, že je to na mě, jestli je udám anebo ne, ale že když nedám jméno, tak oni nemohou zjistit, jestli už třeba na tu rodinu nebyly nějaké jiné podněty, že se tam něco děje. A já jsem to potom neřekla. Když sem tam ale volala, tak se chovali velmi korektně.“¹⁵⁷

Povinnost hlásit má však v určitých případech například policie. Informátorka popisovala příběh známé, která při řízení automobilu nadýchala po požití alkoholu. „To nemá nic společného s výchovou dítěte, ale musí se prošetřit, jestli to nejsou alkoholici a jestli ty děti nestrádají.“¹⁵⁸ V takovém případě policie podá podnět a služba péče o děti a mládež kontaktuje rodinu a projde běžným postupem, který jsem již popisovala. Pokud se o alkoholiky nejedná, dostanou pouze upozornění a případ se dále neřeší. Pokud se o alkoholiky jedná, úřad bude postupovat podle svých metod a pomůže rodičům s léčbou, aby jejich rodina byla nadále funkční a mohla vychovávat své děti. „Jenže to v Čechách nikomu nevysvětlíš, tam když začneš, že policie poslala sociálku na rodiče, kteří nadýchali, tak už tě nikdo neposlouchá, a to už je zločinecký stát a diktatura.“¹⁵⁹

Nebo další informátorem popisovaný reálný příklad.

„Jedni tady pěstovali marihuanu, což je nelegální a měli blbé sousedské vztahy, tak je soused nahlásil na policii a ti, když přišli, kontaktovali sociálku, ale nebylo to ve smyslu odeberte jim děti, oni pěstují marihuanu, ale že to vypadá, že by my mohlo jít o rodinu narkomanů a musí se to prošetřit. To je v Čechách nepochopený postup. Oni nevidí těch několik měsíců a co všechno musí uběhnout, aby jim když tak to dítě odebrali.“¹⁶⁰

¹⁵⁷ Tamtéž.

¹⁵⁸ Tamtéž.

¹⁵⁹ Tamtéž.

¹⁶⁰ Tamtéž.

Jeden z informátorů se podělil také o svou zkušenost, kdy se partner s jejich sedmiměsíčním dítětem v nosiči vydal na procházku do lesa, setmělo se začalo pršet a ztratil se a nemohl najít cestu ven z lesa. Kontaktoval policii o pomoc. Nakonec se z lesa dostal a poprosil o pomoc v jednom z nejbližších domů, kam později přijela i kontaktovaná policie k sepsání události a lékaři, kteří zkontrolovali, zdali je dítě v pořádku. Jak jsem již psala, policie má povinnost takovéto události hlásit úřadu sociální péče o děti a mladistvé a o týden později přišlo rodině předvolání k vysvětlení situace, která se udála. *„Tak jsme tam šli. Šli jsme tam hrdinně i s dítětem s tím, že si ho tam teda nenechají a nenechali. Takže dobré. Chtěli prostě jenom vysvětlit, co se stalo, o co tam šlo a jak, protože policie má povinnost to hlásit a oni mají povinnost to prošetřit. Takže jsme tam byli, vysvětlili a oni nás trošku pozorovali, jak to mezi námi funguje, jestli se o dítě staráme a jestli nám důvěřuje a takové věci. A potom nám od nich došel dopis, že jako ok, že tam není co řešit. A myslím, že je to dobré, že to tak funguje. Samozřejmě jsme ale byli nervózní.“*¹⁶¹

O zkušenost s tzv. Barnevernet se podělil také informátor, jehož dítě ve školce vykládalo, že na něj otec zakřičel. Tady zase jak jsem psala výše, záleží na osobnosti „stěžovatele“ a v tomto případě učitelka podala podnět k prošetření. Úřad rodinu kontaktoval a později ji navštívil. Jeho pracovníci mluvili s rodiči i dětmi a pozorovali je při běžných činnostech, aby viděli, jak spolu jako rodina fungují. Všechno však bylo v pořádku a rodina tak využila navíc pomoci s mladším dítětem, se kterým byla výchova těžší a odborní pracovníci jim na společných sezeních podali informace, doporučení a naučili je, jakou výchovu na to dítě použít.

Instituce má však mnoho dalších podpůrných programů, které mají za cíl pomáhat rodinám s řešením problémů. Jedním z nich, o kterém jsem se dozvěděla při rozhovoru s informátorem je návštěvní rodina. Informátor

¹⁶¹ Tamtéž.

se svou rodinou byl v tomto programu tři roky. Princip spočívá v tom, že rodiny se mohou přihlásit, aby pomohly jiným, ve kterých je například nějaký výchovný problém, rodiče jsou nemocní nebo má třeba jejich dítě nějaký hendikep kvůli kterému rodina potřebuje odlehčit. Po přihlášení jim trvalo skoro rok, než se našla shoda mezi jejími představami a potřebami druhé rodiny. Během programu měli také možnost využít pomoci psychologa anebo samotných pracovníků.

„My jsme měli jedno děvče o rok starší, než je ta naše, a to k nám pravidelně chodilo třeba na víkend. Ona měla těžké ADHD, takže tohle byl ten střet z druhé strany, kdy vidíš, jak daleko se společnost snaží, aby zabezpečila i dítěti to, co potřebuje a zároveň i rodině to, aby dokázali fungovat. Ona byla v té rodině druhé dítě. Její bratr je sportovní talent a oni s ním potřebovali jezdit po trénincích a závodech a s ní se to nedalo. Takže vysloveně potřebovali někoho pro pomoc. Hledali rodinu, kde by ona měla to, co si představovala tak aby s nimi mohla fungovat. Když měla špatné dny přišla na jeden den, někdy na pár hodin a když měla dobré dny, tak zůstala třeba i čtyři dny. Takže já si myslím, že je to fascinující, jakým způsobem a kolik ta společnost vráží do toho, aby všechno zůstalo v rámci těch možností, co tady jsou fungující. Nejprve k nám přišla paní ze sociálky, popovídala o malé, ukázali jsme ji, kde bude spát atd., jak to u nás vypadá. Ta si pak popovídala s tou rodinou a přišli všichni na návštěvu, jestli se jim tady bude líbit a budeme jim vyhovovat...Fungovalo to dobře, ale je to náročné. A to mě vždycky pak zaráží, jak někdo říká: někdo se na tom vždycky nabalí, prostě děti tam berou z rodin a někdo na tom vydělá miliony. Nevydělá na tom nikdo miliony. Plus ta starostlivost, a to dítě jde s takovým balíkem problémů, že to není sranda a oni si to ani nedokážou představit.“¹⁶²

V této části jsem chtěla uvést příklady, se kterými se semnou informátoři během rozhovorů podělili. V různých médiích se totiž píše pouze o těch, kterým byly děti z nějakých nám neznámých (kvůli zachování

¹⁶² Tamtéž.

mlčenlivosti norských institucí) důvodů, ale ne o těch běžných, kdy se jedná pouze o prošetření či pomoc rodině anebo se jedná o jiné programy těchto institucí jako například právě zmiňovaná návštěvní rodina. Otázkou zůstává, zdali se může stát, že by některé z případů byly špatně prošetřeny a rodina by byla vyhodnocena jako afunkční (o tomto dělení jste si více přečetli v kapitole o nefunkčních rodinách), kdy má rodina tak velké poruchy, že neplní své základní úkoly a ohrožuje dítě a je nenapravitelná, a dítě by jim bylo neprávem odebráno. K podrobným informacím takových případů se však kvůli zachování mlčenlivosti institucí nikdo nedozví.

Závěr

V diplomové práci jsem si dala za cíl zjistit, jestli mají představy o fungování a existenci sociálních služeb péče o děti a mladistvé v Norsku vliv na způsob výchovy českých dětí v Norsku a do jaké míry působí norské prostředí na výchovné styly.

K imigraci do Norska docházelo již v minulosti, kdy se prvně jednalo spíše o exil. Dále následovaly další přistěhovalecké vlny z České republiky a v současnosti Čechů imigrujících do Norska stále přibývá. Jedná se jak o jednotlivce, kteří si následně v Norsku založí rodinu, tak také o rodiny s dětmi. Socializace do norské společnosti má odlišný průběh od té české a dítě po narození tak může procházet jinou výchovou, než je tomu v České republice a pro přistěhované rodiče to může být nezvyklé. Norské zákony upravující péči a ochranu dětí a mladistvých a zřizují také instituce, které provádí dohled a případná opatření v případech nefunkčních rodin. Tato opatření však neznamenají okamžité odebrání dítěte z rodiny tak, jak to popisují česká média. Instituce může na základě podání hlášení přezkoumat i funkční rodinu. Jedná se o případné odhalení problémů v rodině a jejich následné řešení například formou konzultací, sezení anebo léčby. Norský zákon péče o dítě z roku 1992 staví na dvou pilířích: nejmenší zásahový princip a nejlepší zájmy dítěte. Podle nich také používají své metody a postupy. K dítěti se v Norsku přistupuje v porovnání s Českou republikou jinak. Jak uváděli sami informátoři, děti jsou v Norsku podle nich více dětmi. Média v České republice na základě kauzy odebraných dětí Evy Michalákové vytváří ve společnosti nepravdivé informace a strach, který nutí některé rodiny nejen nejet do Norska pouze na dovolenou, ale také do země imigrovat, popřípadě reemigrovat z Norska zpátky do České republiky. Tento strach vyvolávají zveřejňováním a upozorňováním pouze na případy, ve kterých k odebrání došlo. Nezmiňují však dlouhý proces, který odebrání

předchází a také případy rodin, kterým instituce pomohla. V diplomové práci je možné se dočíst názory a vlastní zkušenosti informátorů, které mi při rozhovorech sdělili.

Cíle jsem dosahovala pomocí hledání odpovědí na tyto položené výzkumné otázky: Má fungování a existence sociálních služeb péče o děti a mladistvé v Norsku (Barnevernet) vliv na způsob výchovy dětí krajanů? Vychovávají krajané v Norsku své děti odlišně od výchovy v České republice? Do jaké míry působí norské prostředí na výchovné styly krajanů? V případě informátorů, se kterými proběhly rozhovory to, jak v Norsku fungují sociální služby péče o děti a mladistvé nemá vliv na jejich výchovný styl. Uváděli, že sami by ani v případě vychovávání dětí v České republice své děti fyzicky netrestali. Mnoho z nich se o „Barnevernet“ začalo zajímat až po medializování kauzy Evy Michalákové. Tudíž tyto sociální služby neovlivnily jejich výchovný styl. Samozřejmě však nevylučuji, že by v Norsku nebyly rodiny, které by ovlivněny byly. Je dost možné, že by k tomu došlo také ze strachu z, jak popisují média, odebrání dětí. U informátorů jsem se s tímto případem však nesešla. Co se týče odlišné výchovy dětí v Norsku oproti České republice, informátoři popisovali lepší podmínky v Norsku pro to, uzpůsobit si výchovný styl podle svého. Kdy v případě „neposlušnosti“ dítěte na veřejnosti na ně není vyvíjen tlak ze strany společnosti, která například v České republice očekává od dítěte poslušnost a slušné chování. To, když není prokázáno, očekává se od rodičů, že zasáhnou. Podle mého názoru své děti však vychovávají odlišně, než kdyby s nimi žili v České republice. Je to z toho důvodu, že i výchovné a vzdělávací instituce v Norsku pracují podle odlišných principů a mají jiné vzdělávací a výchovné cíle. Mateřské školy a školy spolupracují s rodiči, a to je ten důvod, proč tvrdím, že v Norsku rodiče své děti vychovávají odlišně. S tím se pojí i odpověď na otázku do jaké míry působí norské prostředí na výchovné styly krajanů.

Tato diplomová práce pojímá téma výchovy dětí krajanů v Norsku a s pomocí citací z rozhovorů proběhlých v rámci výzkumu ukazuje i na jiné formy fungování a činnosti sociálních služeb péče o děti a mladistvé v Norsku, než popisují média v České republice. Teoreticky zpracovává téma vývoje člověka ve společnosti, jež probíhá socializací. K té dochází pomocí výchovy v rodinách, neformálních skupinách, ale také ve výchovných a vzdělávacích institucích jako jsou školy, mateřské školy, dětské domovy a tak podobně. Prakticky se zaměřuje na výchovu dětí Čechů v Norsku a příslušné instituce, které mají za cíl dohled nad tím, aby se dětem a mladistvým v rodinách dostávalo správné péče.

Co se týče roviny aplikace, výsledky výzkumu mohou být dobře aplikovatelné. V praxi by mohly posloužit například ministerstvu zahraničních věcí nebo velvyslanectví České republiky v Oslo, které by mohly výsledky připojit na webové stránky, aby ti, kteří se chystají imigrovat do Norska měli snazší získat potřebné informace o výchově dětí v Norsku. Případně pro doplnění české wikipedie, ze které čerpá informace mnoho lidí. Výsledky by tedy mohly posloužit k podání přímých informací spolu s výpověďmi informátorů a jejich zkušeností s „Barnevernet“.

Literatura a Zdroje

Brouček, S., Češi v Norsku, (2010). *Krajane.radio.cz*. Citováno 4. ledna 2019.

Dostupné z: <http://krajane.radio.cz/articleDetail.view?id=2008>

Buřdir, (2018). *Are you considering moving to Norway with your children?*.

Citováno 4. března 2019. Dostupné z:

https://buřdir.no/en/English_start_page/Are_you_considering_moving_to_Norway_with_your_children/

Buřdir. *Barnevernsinstitusjoner*. Citováno 6. března 2019. Dostupné z:

https://www.buřdir.no/Barnevern/Tiltak_i_barnevernet/Barnevernsinstitusjoner/

Buřdir, (2017). *The Norwegian Child Welfare Services*. Citováno 3. března 2019.

Dostupné z:

https://buřdir.no/en/English_start_page/The_Norwegian_Child_Welfare_Services/

Creswell, J. W., (2007). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches*. Sage Publications.

Čáp, J., (1993). *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum.

Čáp, J., Mareš, J., (2001). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.

Děti státu [Dokument]. Režie Ivana Pauerová Miloševič. Česká republika,

(2017). Citováno 8. března 2019. Dostupné z:

<https://www.ceskatelevize.cz/porady/10408111009-cesky-zurnal/216562262600004-deti-statu/>

Dewar, G., (2018). *Parenting styles: An evidence-based guide*. Parentingscience.

Citováno 6. března 2019. Dostupné z:

<https://www.parentingscience.com/parenting-styles.html>

Dušek, A., Garsholová, L., Kvellová, M., Veselá, R., Wunderlichová, L., (2/20/2016). Když k vám přijde Barnevernet, *Lidové noviny*. Citováno 6. března 2019. Dostupné z:

<https://web.sommerseths.net/lenka/Barnevernet.pdf>

Dytrych, Z., Matějček, Z., (2002). *Krizové situace v rodině očima dítěte*. Praha: Grada.

Fardal, R., (2016). *Kari Killen – childcare guru or mentally disturbed?*. Sakkyndig. Citováno 7. března 2019. Dostupné z:

<http://www.sakkyndig.com/psykologi/artikler/killen-eng.pdf>

Gillernová, I., (2004). *Způsoby výchovy v současné české rodině z pohledu dospívajících chlapců a dívek*. Praha: FF UK. Citováno 27. února 2019. Dostupné z: <https://cmps.ecn.cz/pd/2004/texty/pdf/gillernova.pdf>

Gillernová, I., Kebza, V., Rymeš, M., (2011). *Psychologické aspekty změn v české společnosti: člověk na přelomu tisíciletí*. Praha: Grada.

Government.no, (2014). *About the ministry*. Regjeringen.no. Citováno 3. března 2019. Dostupné z: <https://www.regjeringen.no/en/dep/bld/about-the-ministry/id303/>

Government.no. *Offices and agencies associated with the Ministry of Children and Equality*. Regjeringen.no. Citováno 3. března 2019. Dostupné z: <https://www.regjeringen.no/en/dep/bld/organisation/Offices-and-agencies-associated-with-the-Ministry-of-Children-and-Equality/id115191/>

Gyldendal.no. *Kari Killén*. Citováno 7. března 2019. Dostupné z:

<https://www.gyldendal.no/Forfattere/Killen-Kari>

Hendl, J., (2005). *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál.

Keller, J., (2012). *Úvod do sociologie*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON).

- Kraus, B., (2014). *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál.
- Kraus, B., Poláčková, V., (2001). *Člověk – prostředí – výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido.
- Lov om barneverntjenester (barnevernloven), (1993). *LOV-1992-07-17-100*.
Citováno 6. března 2019. Dostupné z:
https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1992-07-17-100/KAPITTEL_1#KAPITTEL_1
- Malina, J., a kolektiv, (2009). *Antropologický slovník (s přihlédnutím k dějinám literatury a umění) aneb co by mohl o člověku vědět každý člověk*. Brno: Akademické nakladatelství CERM. Citováno 1. března 2019. Dostupné z:
https://is.muni.cz/do/1431/UAntrBiol/el/antropos/pdf/antropologicky_slovnik.pdf
- Matějček, Z., (1992). *Dítě a rodina v psychologickém poradenství*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Matoušek, O., (2003). *Rodina jako instituce a vztahová síť*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON).
- Mead, G. H., (2017), *Mysl, já a společnost*. Praha: Portál, s. 79-90.
- Mertin, V., (2013). *Výchova bez trestů*. Praha: Wolters Kluwer.
- Ministerstvo práce a sociálních věcí, (4. září 2017). *Koncepce rodinné politiky*.
Citováno 21. března 2019. Dostupné z:
https://www.mpsv.cz/files/clanky/31577/Koncepce_rodinne_politiky.pdf
- Možný, I., (1990). *Moderní rodina: mýty a skutečnosti*. Brno: Blok.
- Možný, I., (2008). *Rodina a společnost*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON).

Možný, I., (2002). *Sociologie rodiny*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON).

Norwegian Ministry of Children and Equality, (2017). *The Rights of the Child in Norway*. Citováno 3. března 2019. Dostupné z:
<https://www.regjeringen.no/contentassets/0ada3bee46b54f498707f51bbc7d4b2c/barnekonvensjonen-engelsk-versjon-uu.pdf>

Oslomet.no. *Om Nova*. Citováno 7. března 2019. Dostupné z:
<https://www.oslomet.no/om/nova/om-nova>

Overgrep.no, (2017). *Hva gjør barnevernet?*. Citováno 6. března. Dostupné z:
<https://www.overgrep.no/hva-gjor-barnevernet/>

Paap, A., (2019). *Proč děti českých rodičů v zahraničí často neumí česky*. Jazykovehry. Citováno 7. března 2019. Dostupné z:
<https://jazykovehry.cz/proc-deti-ceskych-rodicu-v-zahranici-casto-neumi-cesky/>

Pelikán, J., (2007). *Hledání těžiště výchovy*. Praha: Karolinum.

Rozhovory s informátory, (2018). Archív autorky.

Ruščák, A., (2014). *Norská justice a děti*. Citováno 9. března 2019. Dostupné z:
<http://sw.gurroa.cz/norskajustice.php>

Skupník, J., (2010). *Antropologie příbuzenství: příbuzenství, manželství a rodina v kulturněantropologické perspektivě*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON).

Sobotková, I., (2001). *Psychologie rodiny*. Praha: Portál.

Sokol, J., (2000). Antropologie výchovy a vzdělávání, *Pedagogika*, s. 121-125. Citováno 22. února 2019. Dostupné z:
<http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=2345&lang=cs>

Soukup, M., (2015). *Základy kulturní antropologie*. Červený Kostelec: Pavel Mervart.

Soukup, V., (1994). *Dějiny sociální a kulturní antropologie*. Praha: Univerzita Karlova v Praze.

Ung.no. *Du har krav på omsorg*. Citováno 5. března 2019. Dostupné z:
https://www.ung.no/barnevern/474_nn_Du_har_krav_p%C3%A5_omsorg.html

Ung.no. *Hva er barnevernet?*. Citováno 5. března 2019. Dostupné z:
https://www.ung.no/barnevern/921_Hva_er_barnevernet.html

Ung.no. *Taushetsplikt i barnevernet*. Citováno 5. března 2019. Dostupné z:
https://www.ung.no/barnevern/3066_Taushetsplikt_i_barnevernet.html

Vágnerová, M., (2012). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Karolinum.

VysokeSkoly, (2016). *Ženy tvoří nadpoloviční většinu absolventů vysokých škol*. Citováno 24. února 2019. Dostupné z:
<https://www.vysokeskoly.cz/clanek/zeny-tvori-vetsinu-absolventu-vysokych-skol>

Přílohy

Příloha 1: Informovaný souhlas



UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
FILOZOFICKÁ FAKULTA
KATEDRA SOCIOLOGIE, ANDRAGOGIKY A KULTURNÍ ANTHROPOLOGIE
Tř. Svobody 26, Olomouc
Telefon: +420 585 633 701, E – mail: dusan.luzny@upol.cz

INFORMOVANÝ SOUHLAS

K magisterské diplomové práci s názvem: Barnevernet a výchova dětí v Norsku. Autorkou práce je Kristýna Hoďáková, studentka oboru kulturní antropologie na FF UP v Olomouci. Vedoucím práce je PhDr. Daniel Topinka, Ph.D.

Jméno a příjmení účastníka výzkumu:

Obecným cílem výzkumu je zjistit, jestli má norská instituce pro sociálně-právní ochranu nezletilých dětí a mládeže Barnevernet vliv na způsob výchovy českých dětí v Norsku a do jaké míry působí norské prostředí na výchovné styly.

Potvrzuji svým podpisem, že jsem se po uvážení a řádném poučení rozhodl/a zúčastnit výzkumu, který je součástí magisterské diplomové práce – Barnevernet a výchova dětí v Norsku. Autorka výzkumu se zavazuje, že nahrávka rozhovoru bude analyzována anonymně, neposlouží ke komerčním ani jiným než výzkumným účelům (autorka si vyhrazuje právo publikovat výsledky výzkumu v odborném periodiku zaměřeném na danou problematiku).

Prohlašuji a svým dále uvedeným vlastnoručním podpisem potvrzuji, že mi autorka práce poskytla poučení, co je obsahem tohoto písemného informovaného souhlasu a měl/a jsem možnost klást jí otázky, na které mi řádně odpověděla. Shora uvedenému poučení jsem plně porozuměl/a a souhlasím s účastí na výzkumu.

Tento informovaný souhlas se vyhotovuje ve dvou provedeních, z nichž každá ze smluvních stran obdrží po jednom, a nabývá platnosti a účinnosti dnem jejího podpisu.

Datum

podpis autora výzkumu

podpis účastníka výzkumu

Příloha 2: Osnova polostrukturovaného rozhovoru.

1. Úvod
 - a. Pozdrav, představení sebe a tématu
 - b. Poděkování, o anonymizaci, dotaz na diktafon, informovaný souhlas
 - c. Neformální konverzace (Jak se líbí v NO, doporučení, co vidět, ...)
2. Začátek
 - a. Jak dlouho jste v Norsku?
 - b. Jak často se vracíte do ČR?
 - i. Navštěvuje Vás rodina, přátelé?
 - c. Setkáváte se v Norsku s Čechy?
3. Výchova
 - a. Jak vychováváte svoje děti? (Jaký je váš výchovný styl?)
 - b. Jak je to v NO s výchovou?
4. Vlivy
 - a. Je něco, co ovlivnilo to, jak vychováváte svoje děti?
 - b. Co vás ovlivnilo v tom, jak vychováváte své děti?
 - c. Co na to říkají rodiče, přátelé v ČR v NO?
5. Rodina
 - a. Jaké to je být rodinou v Norsku?
 - b. Přemýšleli jste o tom, jestli mít rodinu v Norsku nebo v ČR?
 - c. Co vedlo k rozhodnutí mít rodinu v Norsku?
 - d. Vnímáte nějak odlišný styl výchovy dětí v Norsku?
 - e. Přizpůsobili jste výchovu Norsku? (*a jak*)
 - f. Jak jsou v Norsku spokojené děti?
6. Barnevernet
 - a. Jaký je Váš názor na Barnevernet?
 - b. Je Barnevernet tématem konverzací s jinými Čechy?
 - c. Jak funguje Barnevernet?
 - d. Má Barnevernet nějaký dopad na Vaši výchovu dětí?
7. Závěr
 - a. Poděkování
 - b. Rozloučení