

UNIVERZITA KARLOVA
FAKULTA SOCIÁLNÍCH VĚD

Institut sociologických studií
Katedra veřejné a sociální politiky

**Pohled vychovatelů v dětském domově na svou roli
v kontextu sociálního začleňování dětí po odchodu z domova**

Bakalářská práce

Autorka práce: Michaela Kokaislová

Studijní program: Sociologie a sociální politika

Vedoucí práce: Mgr. Eva Hejzlarová, Ph.D.

Rok obhajoby: 2024

Prohlášení

1. Prohlašuji, že jsem předkládanou práci zpracovala samostatně a použila jen uvedené prameny a literaturu.
2. Prohlašuji, že práce nebyla využita k získání jiného titulu.
3. Souhlasím s tím, aby práce byla zpřístupněna pro studijní a výzkumné účely.

V Praze dne 30. 4. 2024

Michaela Kokaislová

Bibliografický záznam

KOKAISLOVÁ, Michaela. *Pohled vychovatelů v dětském domově na svou roli v kontextu sociálního začleňování dětí po odchodu z domova*. Praha, 2024. 63 s. Bakalářská práce (Bc). Univerzita Karlova, Fakulta sociálních věd, Institut sociologických studií, Katedra veřejné a sociální politiky. Vedoucí bakalářské práce Mgr. Eva Hejzlarová, Ph.D.

Rozsah práce: 121 249 znaků včetně mezer

Abstrakt

Tato bakalářská práce se zaměřuje na analýzu role vychovatelů v dětských domovech a jejich význam pro proces sociálního začleňování dětí po jejich odchodu z instituce. Práce vychází z kvalitativního výzkumu, který zahrnoval polostrukturované rozhovory s vychovateli z dětského domova rodinného typu. Výzkum odhalil, jak vychovatelé vnímají svou roli a jaké metody používají při přípravě dětí na samostatný život. Hlavní témata, které práce vymezuje, jsou emocionální práce vychovatelů, nedostatečná kontinuita podpory po odchodu dětí z domova a potřeba lepší integrace dětských domovů s místními komunitami. Práce cílí na zlepšení sociálního a profesního začleňování dětí, které opouštějí dětské domovy, s důrazem na poskytnutí lepších startovních podmínek pro jejich budoucí život.

Abstract

This bachelor thesis focuses on analysing the role of tutors in children's homes and their importance in the process of social integration of children after their departure from the institution. The thesis is based on qualitative research that included semi-structured interviews with educators from a family-type children's home. The research revealed how educators perceive their role and the methods they use to prepare children for independent living. Key themes identified in the thesis are the emotional labour of foster carers, the lack of continuity of support after children leave the home and the need for better integration of children's homes into local communities. The work aims to improve the social and professional integration of children leaving care, with a focus on providing better starting conditions for their future lives.

Klíčová slova

vychovatelé, dětské domovy, sociální začleňování, emocionální práce, kontinuita podpory, institucionální péče

Keywords

Educators, children's homes, social inclusion, emotional labour, continuity of support, institutional care

Title

Children's home educators' perceptions of their role in the social inclusion of children leaving care

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala mé vedoucí práce Mgr. Evě Hejzlarová, Ph.D. za veškeré její rady, konzultace a připomínky.

Obsah

Úvod	10
1 Dosavadní poznání a teoretická východiska práce	12
1.1 Rodina	12
1.2 Socializace a vývoj jedince	13
1.3 Sociální začleňování dětí po odchodu z dětských domovů	13
1.3.1 Odchod mladých z dětských domovů, dobrá praxe, data, jak je nastaven v ČR	15
1.3.2 Podpora od dětských domovů	16
1.3.3 Podpora neziskových organizací	16
1.4 Dětský domov rodinného typu	17
1.4.1 Vychovatel v dětském domově	18
1.5 Teorie liniových pracovníků	20
1.6 Emoční práce	20
2 Výzkumné otázky	22
3 Metodologie	23
3.1 Metoda sběru dat	23
3.2 Vzorek	24
3.3 Metoda analýzy dat	25
3.4 Etika výzkumu	26
4 Analytická část	28
4.1 Role vychovatele v procesu osamostatňování	28
4.1.1 Role vychovatele v procesu osamostatňování podle oficiálních dokumentů (frontstage)	29
4.1.2 Role vychovatele v procesu osamostatňování podle vychovatelů (backstage)	31
4.1.3 Shrnutí role vychovatele v procesu osamostatňování	37

4.2	Role instituce v procesu osamostatňování _____	38
4.2.1	Role instituce v procesu osamostatňování podle vyjádření oficiálních dokumentů (frontstage)	39
4.2.2	Role instituce v procesu osamostatňování podle výpovědi vychovatelů (backstage)	40
4.2.3	Shrnutí role instituce v procesu osamostatňování _____	43
4.3	Prostředí dětského domova v procesu osamostatňování _____	44
4.3.1	Prostředí dětského domova a jeho role v procesu osamostatňování podle vyjádření oficiálních dokumentů (frontstage) _____	44
4.3.2	Prostředí dětského domova a jeho role v procesu osamostatňování podle výpovědi vychovatelů (backstage) _____	46
4.3.3	Shrnutí role prostředí dětského domova v procesu osamostatňování _____	47
4.4	Odpovědnost za dobré sociální začlenění _____	49
4.4.1	Odpovědnost za dobré sociální začlenění podle vyjádření oficiálních dokumentů (frontstage)	49
4.4.2	Odpovědnost za dobré sociální začlenění podle výpovědi vychovatelů (backstage)	49
4.4.3	Shrnutí odpovědnosti za dobré sociální začleňování _____	52
5	Diskuze v kontextu teoretického ukotvení _____	54
	Závěr _____	56
	Summary _____	58
	Zdroje _____	60
	Seznam tabulek v práci _____	63

Úvod

Předkládaná bakalářská práce se zaměřuje na specifickou část institucionální výchovy, konkrétně na dětské domovy rodinného typu. Vzhledem k tomu, že mají nahrazovat nefunkční rodiny svých svěřenců, jedním z hlavních a nemalých úkolů těchto institucí je děti připravit na samostatný život ve společnosti.

Avšak i přes veškeré snahy dětských domovů zřejmé ze školních vzdělávacích plánů, kde jsou ukotveny cíle výchovy k aktivnímu a přínosnému životu ve společnosti, statistiky dobrého začleňování stále poukazují na to, že se začleňování nedaří. (Folda, 2009) K tomuto neúspěchu odkazují i zkušenosti řady neziskových organizací, které se dětem, které už formálně nespádají do ústavní péče, věnují.

Že se jedná o aktuální téma podporuje mimo jiné i výzkumná zpráva o stavu péče o ohrožené děti (Klusáček, Křížanová, 2023), která upozorňuje na to, že dětí v ústavní státní péči stále přibývá. Tento fakt odkazuje jednak k problematice toho, proč se děti vlastně v ústavní výchově ocitají a zároveň odkazuje i k potřebě zajistit ústavní výchovu kvalitní. Právě potřebou kvalitní ústavní výchovy se bude bakalářská práce zabývat.

Důležité je v kontextu práce zmínit, že snahou, jak začlenění podpořit co nejvíce, jsou právě dětské domovy rodinného typu. Tato zařízení se snaží svou podobou a stylem fungování co nejvíce nahradit chybějící či nedostatečné rodinné zázemí svých svěřenců tím, že děti bydlí pohromadě po menších skupinkách v samostatných bytech. Zde je má na starost skupina čtyř vychovatelů, kteří se v rámci svěřené skupiny po jednom střídají. Vychovatelé jsou v těchto rodinkách umístěni dlouhodobě, což by mělo vést ke komornějšímu a důvěrnějšímu prostředí.

Právě osoby vychovatelů jsou s dětmi ve velmi úzkém a pravidelném kontaktu. Tato práce se snaží hlouběji porozumět jejich praxi a nahlédnout do způsobů jejich výchovy, a především se snaží přednést jejich pohled na celkovou problematiku sociálního začleňování s tím, jakou roli v tomto procesu hrají oni sami.

V kontextu sociálních problémů, zde konkrétně sociálního začleňování, je důležité myslet preventivě – tedy problémům předcházet než řešit jejich následky. Ohledně problémů nedostatečného sociálního začleňování mladistvých vycházejících z dětských domovů je tedy vhodné zabývat se právě tím, co na mladistvé může působit pozitivně a zároveň tím, jaká opatření mohou alespoň základně podchytit a zmírnit nějaké negativní jevy. Proto se práce zaměřuje na

oblast vychovatelů, jakožto lidí, kteří mají na děti zásadní vliv.

První část práce je tvořena teoretickým ukotvením základních pojmů vztahujících se k tématu. Dále také shrnuje již existující důležité poznatky týkající se problematiky dětského domova a následného sociálního začleňování. V druhé části textu jsou zpracovávány provedené kvalitativní hloubkové polostrukturované rozhovory, které jsou podrobeny analýze, ze které je vyvozen závěr ohledně praxe vychovatelů. Rozhovory byly prováděny s pěti vychovateli. V této části práce jsou také rozebrány metodologické aspekty provedeného výzkumu a jeho etická stránka. Základní výzkumnou otázkou pak je: *Jak rozumí své roli vychovatelé v dětském domově v rámci své výchovy v kontextu budoucího sociálního začleňování svých svěřenců?*

Cílem této práce je porozumět roli vychovatelů v dětském domově z jejich vlastního pohledu s důrazem na sociální začleňování svých svěřenců. Toto porozumění by mělo pomoci lépe pracovat s problematikou sociálního začleňování dětí vycházející z ústavní péče.

1 Dosavadní poznání a teoretická východiska práce

Dosavadní výzkum ohledně dětských domovů a sociálního začleňování z nich vycházejících mladistvých probíhal spíše v západních zemích. Hlavním, kdo tento výzkum rozvíjí, je finský sociolog Maritta Törrönen. Finsko je však všeobecně uznáváno jako země s vysokým standardem vzdělávání, tudíž práce z podobného prostředí není zcela relevantní pro náš středoevropský prostor s jiným historicko-kulturním pozadím. Avšak práce Törrörena mohou být velkým přínosem pro orientaci v této problematice. Törrönen se tématem dětí v dětských domovech zabývá velmi komplexním způsobem. Zajímá se mimo jiné o to, zda mají děti v domovech pocit začlenění do přítomné komunity, a zkoumá vztahy nejen s vychovateli, ale i s ostatními dětmi. Zabývá se také pocity začlenění dětí přímo v domově a tím, jak ony sami vnímají komunitu dětského domova a také rozebíral vztahy mezi vychovateli a dětmi (Törrönen, 2006).

Konkrétně v našem prostředí však takové práce chybí. Existují drobné výzkumy v rámci neziskových organizací nebo Ministerstva práce a sociálních věcí, které se ale spíše zabývají pohledem dětí nebo následky jejich jednání po odchodu z dětského domova (IPSOS, 2015 nebo Folda, 2009 a MPSV, 2011).

Oblast sociálního začleňování dětí opouštějících péči je tedy spíše zmapována z jejich pohledu, ale osobnost vychovatele je většinou opomíjena. Přitom právě vychovatelé jsou jedním z hlavních článků toho, jak se mladiství osamostatní a začlení, protože s nimi tráví nezanedbatelné množství času.

1.1 Rodina

V celém kontextu je nezbytné zmínit i pojem rodiny jakožto základní jednotku společnosti. V případě její nefunkčnosti pak přicházejí na řadu alternativní instituce, mezi něž řadíme právě dětské domovy.

Francois de Singly (de Singly, 1999) považuje rodinu za nejvýznamnější opěrný bod a instituci socializace člověka, avšak zároveň zmiňuje, že role rodiny v oblasti socializace dítěte se s postupujícím časem stále zmenšuje. Parsons (in de Singly, 1999) poukazuje na to, že „*moderní rodina ztratila mnohé ze svých dřívějších funkcí, které převzaly jiné instituce.*“ (de Singly, 1999, str. 20) Těmito institucemi je myšlen především stát se svou sociální politikou a škola jako instituce vzdělávání, místo pro získávání nových informací o světě, a hlavně také jako prostor pro významnou socializaci. *Rodina se tak definuje především emoční podporou, kterou svým členům zaručuje.* (str. 20)

Rodina dle Bourideuho mimo jiné odkazuje na určitý sociální status jedince. (Huang, 2019) Tedy to, v jaké rodině člověk žije, bude i nadále nějakým způsobem ovlivňovat jeho budoucí směřování. *Intelektuální vývoj ještě dlouho po pubertě závisí těsněji na jeho rodinném zázemí a společenském zařazením než na úrovni školy* (Coleman in Možný, 1999). Ve většině případů totiž děti přejímají zvyklosti svých rodičů a zároveň s tím i podobný socio-ekonomický kapitál. Tedy rodina je základní jednotkou, která zapříčiňuje sociální stratifikace. Jak dále uvádí Možný (1999), status rodiny více ovlivňuje status muže. Jeho společenské postavení je většinou stejné s celkovým postavením rodiny. Muž je ten, podle kterého se řídí sociální stratifikace.

Rodina je zároveň se společností prvkem utvářející identitu jedince. Jedná se jak o biologicky – genetickou danost určitých vlastností, ale také o specifický druh výchovy. (Možný, 1999) Ve chvíli, kdy však dítě dozraje do věku, kdy navštěvuje školní zařízení, velká část výchovy se přesune právě tam.

1.2 Socializace a vývoj jedince

Socializaci lze vnímat jako dva procesy v rámci lidského života. Socializací prvotní je myšlena doba, kdy dítě postupně vnímá svou zařazenost v sociálních strukturách a je schopen se odlišit od ostatních. Charakterizuje ji také silná emocionální závislost na blízkých osobách. Sekundární socializace je pak celoživotním procesem, který na tu primární navazuje. Jedná se o veškeré podněty, které člověka učí a nějakým způsobem formují. (Berger, Luckmann, 1999) Primární socializace je tedy pro zdravý sociální vývoj nezbytná, protože na ni navazuje socializace sekundární. Zároveň je velmi důležitá, neboť od ní se právě velkou částí sekundární socializace odvíjí. Je vhodné také vyzdvihnout emocionální aspekty primární socializace. Dítě se totiž socializuje především díky emocím a osobním vazbám na své okolí.

Významným teoretikem socializace v kontextu rodiny je Talcott Parsons. Ten společně s Balesem (Parsons, Bales, 1968) zastává tezi, že rodina jako taková je malým systémem, kde se odehrává velká část života, ale spoustu kompetencí přejímají i jiné instituce. To, co ale rodině zůstává, je určité předávání sociálních rolí, hodnot a norem. Zároveň lidské chování vidí jako určité vzorce, které se člověk pod vlivem svého prostředí naučil.

1.3 Sociální začleňování dětí po odchodu z dětských domovů

Stěžejní pro tuto práci je příměr Ch. H. Cooleyho, který svou teorií Zrcadlového já v podstatě tvrdí, že osobnost je produktem vztahů s ostatními. (Cooley, 1902) Právě vztahy dětí z dětských domovů se svým okolím (primárně s biologickými rodiči, kamarády a vychovateli) rozepisoval Törronen

ve své další práci *Social relationships and their connection to mental health for young people who have been in the care system* (Törrönen, 2021). I ve svých jiných výzkumech zmiňuje to, že celou atmosféru dětského domova ovlivňují nejen vychovatelé a děti, ale také jejich biologičtí rodiče, příbuzní, kamarádi ze školy (či jiného prostředí vyjma dětského domova) (Törrönen, 2006). Dále se účastnil evropského výzkumu o dětech, které opouštějí institucionální péči (Törrönen, 2018b) s čímž souvisela i jeho další práce týkající se podpory mladých po odchodu z institucionální péče. Zajímalo ho, ke komu se děti nejčastěji obracejí (Törrönen, 2018a) a zároveň zpracoval pro celistvější pochopení i příklady dobré praxe, které se mnohdy týkají zapojování dětí do činností a chodu rodinných skupin v domově. (Törrönen, 2014).

Podporou dětí po jejich odchodu z institucionální péče se zabývala i Jennifer Driscoll (Driscoll, 2017). Tato autorka klade důraz především na to, že osoby vychovatelů či učitelů nejsou v kontextu sociálního začleňování těmi jedinými, kteří je mohou ovlivnit. To je i v rámci této práce důležitým zjištěním. Faktorů, které ovlivňují sociální začleňování jedinců, kteří si prošli institucionální výchovou, je vícero a bývají různorodé. Driscoll zmiňuje mimo jiné i podporu od nejbližšího okolí nebo vzory, které okolo sebe děti mají. (Driscoll, 2017) Mnohdy se tak může jednat i o to, z jakých rodin děti pocházejí.

Dle dat z výzkumu SOS dětských vesniček mají děti po absolvování ústavní péče problémy se sociálním začleňováním. Toto tvrzení je podloženo faktem, že více než polovina dětí, které odejdou z dětského domova, se během několika let opět ocitne v některém státem podporovaném zařízení. (Folda, 2009, str. 4) Špatné začlenění je způsobené tím, že téměř polovina dětí se po skončení pobytu v dětském domově vrací zpět do svých biologických rodin. Problémem je zde však to, že tyto rodiny jsou ve většině případech stále nefunkční, a tedy nedostatečné k tomu být pro zletilého dobrým zázemím nebo příkladem. Je totiž velmi pravděpodobné, že za dobu, kdy dítě muselo být do ústavní péče odebráno, se situace v rodině nezměnila. Dalším alarmujícím faktem podporující tvrzení, že zletilí opouštějící dětské domovy nejsou dostatečně připraveni k samostatnému životu, je to, že opět téměř polovina z nich se po opuštění ústavu dopouští trestné činnosti. (Folda, 2009, str. 5)

Data z výzkumu jsou sice více než 10 let stará, ale i z jiných, novějších dokumentů je patrné, že problém sociálního začleňování svěřenců dětských domovů je dodnes společenským problémem. Například Národní strategie ochrany práv dětí 2021–2029 (MPSV, 2020) se také zabývá otázkou toho, jak s dětmi po odchodu z institucionální výchovy pracovat. Konkrétně

jmenuje různě ohrožené skupiny, mezi které mimo jiné řadí i „*Mladé lidi opouštějící náhradní typy péče nebo nefunkční rodinné zázemí*“ s tím, že ve státním systému existuje „*Neprovázanost mezi systémem sociálně-právní ochrany dětí a sociální prací s dospělými osobami, chybějící služby pro cílovou skupinu, neexistence sociálního bydlení.*“ (MPSV, 2020, str. 14) Dále je ve strategii zmiňováno, že i přes zřejmý pokles se Česká republika stále potýká s vysokými počty dětí vyrůstající v ústavní péči. Zároveň si jako dílčí cíl stanovuje „*Nastavení systému podpory mladých dospělých při jejich vstupu do samostatného života včetně příslušných změn právní úpravy.*“ (MPSV, 2020, str. 39)

1.3.1 Odchod mladých z dětských domovů, dobrá praxe, data, jak je nastaven v ČR

V České republice bylo organizováno několik výzkumů na téma sociálního začleňování mladých z dětských domovů. Jedním z nich je výzkum *Potřeby dětí při odchodu z dětského domova* organizace Ipsos. (Ipsos, 2015) Do výzkumu byly zapojeny děti, které odchod z dětského domova v blízké době čekal a zároveň i děti které čerstvě instituci (nejdéle před rokem) opustily. Výsledky studie tak mohly pokrýt jak očekávání dětí před odchodem, tak nedostatky institucionální výchovy, které se projeví v životě dětí po jejich odchodu.

Závěrečné shrnutí identifikovalo tři hlavní problémy, se kterými se děti při odchodu potýkají. Jedná se o *vztahy* – děti jsou příliš fixovány na vychovatele, se kterým po odchodu z domova téměř ztratí kontakt. V dětském domově totiž nejčastěji své problémy řeší s nimi. Ve chvíli, kdy s nimi ale přeruší kontakt, ztratí tím zároveň i pomocnou ruku, na kterou byly doposud zvyklí. Toto zjištění je pro moje téma velmi důležité. Ukazuje se, že vychovatel je stěžejní osobou v životě dítěte. Právě proto je velmi důležité se na kontext sociálního začleňování koukat i z jejich pohledu. Tento aspekt zmiňuje ve svém výzkumu M. Törronen (Törronen, 2006). Dále šlo o *nedostatek informací* – děti i přes veškeré snahy nemají potřebné informace pro to se zařídit v běžném životě. Jde například o komunikaci s úřady nebo neznají nabídku neziskových organizací, kterou by mohly využít. Posledním identifikovaným problémem byly *nedostatky systému* – především v oblasti vzdělávání. Jedná se o to, že většina dětí z dětského domova uvádí, že po dokončení školy bude mít výuční list (71%), což je oproti jejich vrstevníkům znevýhodňuje na trhu práce. Zde je ale prostor pro polemiku, co za tímto vzdělávacím nedostatkem vlastně stojí. Je totiž možné, že děti ve svém okolí nejsou dostatečně motivovány, nemají tolik vzorů, které by je dovedly k vyššímu stupni ve vzdělání.

1.3.2 Podpora od dětských domovů

Legislativně ukotvená podpora těchto dětí státem (Zákon č. 109/2002 Sb.) je nastavená tak, že se jim *v době propuštění a podle hledisek stanovených vnitřním řádem poskytne věcná pomoc nebo jednorázový peněžitý příspěvek. Dále se dítěti ve spolupráci s orgánem sociálně-právní ochrany dětí poskytuje poradenská pomoc se zajištěním bydlení a práce, a dále je dítěti i po opuštění zařízení poskytována poradenská pomoc při řešení tíživých životních situací.* (§ 33)

Zákon sice jistou formu podpory stanovuje, ale konkrétní míru si stanovují dětské domovy ve své vlastní gesci. Podpora je tedy velmi různorodá. Běžnou praxí ale je, že dětské domovy spolupracují s nejrůznějšími neziskovými organizacemi, které dětem v jejich nastalé životní situaci chtějí pomoci.

Je ale neoddiskutovatelným faktem, že ve chvíli odchodu nejsou děti nějak podchyceny. „V České republice chybí jasně definovaný, vnitřně provázaný, a především funkční systém následné péče o mladé lidi odcházející z institucionální péče.“ (Folda, 2009, str. 5)

1.3.3 Podpora neziskových organizací

Jak již bylo zmíněno výše, v České republice existuje řada neziskových organizací, které se dětem z dětských domovů věnují, aby jim právě jejich vstup do samostatného života co nejvíce usnadnily a připravily je na něj. Je ke zvážení, co vede tyto organizace provozovat svou činnost. Je pravděpodobné, že tuší - a data jim tyto předpoklady potvrzují - že péče v dětských domovech není dostatečně komplexní a pro správné začlenění dětí v budoucím životě je tedy nevyhovující.

V Tabulce č. 1 je předložen základní seznam organizací pro přehled, jaké možnosti v ČR jsou.

Název organizace (abecedně)	Popis činnosti
Dejme dětem šanci	Organizace nabízející komplexní péči jak dětem přímo v dětských domovech, tak dětem, které z nich odcházejí. Jedná se jak o distribuci jednorázových příspěvků (na studium, zájmy...) tak zajišťování víkendových návštěv u hostitelských rodin. (https://www.dejmedetemsanci.cz)
Domy na půl cesty – typ sociální služby	„Domy na půl cesty poskytují pobytové služby zpravidla pro osoby do 26 let věku, které po dosažení zletilosti opouštějí školská zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy, popřípadě pro osoby z jiných zařízení pro péči o děti a mládež., a pro osoby, které jsou propuštěny z výkonu trestu odnětí svobody nebo ochranné léčby. Způsob poskytování sociálních služeb v těchto zařízeních je přizpůsoben specifickým potřebám těchto osob. Služba obsahuje činnosti poskytnutí ubytování, zprostředkování kontaktu se

	společenským prostředím, sociálně terapeutické činnosti a pomoc při uplatňování práv a oprávněných zájmů. Služba se poskytuje za úhradu.“ (MPSV, 2020)
Letní dům	Mimo podpory ohroženým rodinám nabízejí i podporu dětem v dětských domovech a zároveň pracují s dětmi, které už jsou mimo domov a řeší s nimi sociální poradenství. (https://letnidum.cz)
Mimo domov	Podpora dětí přímo v dětských domovech i po odchodu z domova (https://mimodomov.cz)
Patron	Organizace propojující dospělé lidi stojící na vlastních nohách a děti z dětských domovů. Dospělí jim mohou být „staršími kamarády“. Má to pro dítě být člověk, na koho se mohou v případě nějakých potíží obrátit, ale také člověk, se kterým mohou prožívat své životní radosti a který jim pomůže se začlenit do života běžné společnosti. (https://ipatron.cz)
Projekt Start do života	„Myšlenka projektu Start do života cílí na děti, které chtějí studovat obor hotelnictví a gastronomie. Napomáhá jejich adaptabilitě a následnému přizpůsobení se životu mimo domov tím, že jim umožňuje získat vzdělání a praxi během studia. Zvyšuje tak jejich šanci na následné profesní uplatnění v jimi vybraném oboru.“ (https://www.nadaceahr.cz)
SOS dětské vesničky	Pomoc se vstupem do samostatného života. (https://www.sos-vesnicky.cz)
Symbios	Nabídka podporovaného bydlení po odchodu z dětského domova. Projekt vždy propojuje člověka z dětského domova a běžného studenta – snaží se o bourání bariér. (https://www.symbiosbrno.cz)
Vteřina poté	Organizace zabývající se právy dětí v dětských domovech. Podporují deinstitucionalizaci v co nejvyšší možné míře, debatují s odborníky i se samotnými dětmi. Název je odvozen od toho, že <i>vteřinu poté</i> , co děti odejdou z domova, nemají, na koho se obrátit. (http://www.vterinapote.cz)

Tabulka 1: Seznam vybraných organizací zabývajících se podporou dětí po odchodu z dětských domovů, zdroj: autorka

1.4 Dětský domov rodinného typu

Tento typ se poprvé v české legislativě objevil v roce 1991, kdy je stanoveno, že „mládež, u níž se předpokládá dlouhodobý pobyt v dětském domově, je vychovávána v dětském domově rodinného typu.“ (Zákon č. 395/1991 Sb., část třetí, §24)

V České republice upravuje podobu dětských domovů Zákon o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů (Zákon č. 109/2002 Sb.). Stanovuje druhy dětských domovů v ČR, tato práce se však zabývá pouze *dětským domovem rodinného typu*.

Ministerstvo školství vydalo vyhlášku, kterou upravuje a rozebírá více do hloubky jednotlivá ustanovení ze zákona č. 109/2002. Co se týká přípravy dětí na samostatný život, konkrétní podobu podpory ze stran dětských domovů nechává primárně na nich, ale doporučuje, aby „*v zájmu přípravy na budoucí samostatný život dítěte může být v zařízení zřízena jedna nebo více samostatných bytových jednotek pro ubytování jednotlivých dětí nebo nejvýše tříčlenné skupiny dětí, které se připravují na odchod ze zařízení. Do těchto bytových jednotek mohou být umístěny děti starší 16 let podle kritérií a za podmínek stanovených vnitřním řádem zařízení.*“ (Vyhláška č. 438/2006 Sb.) Zde je tedy určitý moment, kdy v tak důležitém kroku, jako je příprava na budoucí samostatný život, se dětské domovy mohou lišit zásadním způsobem a výchova dětí v dětském domově může působit z nadhledu nekoordinovaně.

Do dětského domova rodinného typu jsou umísťovány děti od 3 do 18 let, s tím, že si dobu svého pobytu mohou prodloužit o jeden rok nebo v domově zůstat až do 26 let, ale to pouze v případě, kdy se připravuje na povolání – studuje. Dětské domovy mají formu rodinných skupin.

Koncept rodinných skupin znamená, že děti nežijí hromadně na jednom místě, ale že bydlí po šesti až osmi členných skupinkách (rodinkách) v přidělené bytové jednotce. Zde se u nich v týdnu střídají čtyři stálí vychovatelé. Tento typ dětského domova má dětem pomoci přiblížit co nejvíce běžné a funkční rodinné prostředí. V rodince jsou dívky i chlapci různého věku. Je upřednostňováno, aby spolu sourozenci zůstávali. Spolu s vychovateli děti obstarávají základní potřeby k fungování rodinky. Společně chodí nakupovat, vaří si, perou nebo uklízí.

1.4.1 Vychovatel v dětském domově

Vychovatel v dětském domově se dle Zákona o pedagogických pracovnících (Zákon č. 563/2004 Sb.), řadí mezi pedagogické pracovníky, pro práci v dětském domově musí být vystudovaný v oblasti speciální pedagogiky. Zároveň musí být i dostatečně psychicky způsobilý (Zákon č. 109/2002 Sb.)

Vychovatel má tedy v životě dětí hned několik funkcí. Bydlí s dětmi na rodinné skupině, je jim k dispozici v jejich volnu – dělá s nimi domácí úkoly, povídá si s nimi, tráví s nimi volný čas. Má na starosti to, aby se řádně stravovaly a vůbec veškeré základní lidské potřeby. S dětmi je v úzkém kontaktu. K dětem je ale vlastně svázán jen svou pracovní smlouvou – starat se o děti je jeho pracovní povinností. (Törronen, 2006) To samozřejmě nevylučuje, že vychovatelé mohou mít k dětem dobrý vztah a že i samotná práce pro vychovatele může být jejich radostí či životní náplní. Důležité je ale to, co jejich práci v domově podmiňuje. Je to pracovní smlouva, nikoliv motivace.

Avšak mnohdy jsou vychovatelé na základě motivace přijímáni.

Vztahy, které na rodince vzniknou, se nedají zcela přirovnat k jiným z běžného života. Děti mívají ke svým vychovatelům různé postoje a přikládají jim různé role. Například Törronen (Törronen, 2006) zmiňuje, že vztahy k vychovatelům mohou být na bázi kamarádství nebo třeba vzdáleného příbuzenství či adoptivního rodičovství. Otázka blízkého vztahu není pro děti tak stěžejní. Pro děti je důležitý především pocit pochopení a vědomí, že jim někdo naslouchá. Dětský domov pro ně má být bezpečným místem, kde mohou najít porozumění.

Tento autor mluví také o vztahu dětí na rodince mezi sebou. Tyto vztahy jsou totiž také odlišné od běžných vztahů mezi sourozenci. Jako zásadní vidí skutečnost, že děti na rodince nemají společnou historii, která by jim utvářela stejné podmínky pro dětství. Děti (vyjma vlastních sourozenců) k sobě spíše chovají vztahy na principech přátelství nebo sousedství či vzdáleného příbuzenství. (Törronen, 2006, str. 133) Tedy ani mezi dětmi samotnými není dosaženo příliš blízkého vztahu.

Je nutné uvědomit si, že vztahy v dětství, zvláště ty nejbližší vztahy, jsou pro vývoj dítěte velmi důležité. Zdravé vztahy mohou být klíčovým faktorem pro úspěšný pozdější život. (Cahill, Holt, Kirwan, 2016, str. 216) Toto tvrzení tedy podporuje tezi, že vychovatelé v dětských domovech jsou osobami, které mohou děti nasměrovat a podpořit je v úspěšném životě po odchodu z institucionální péče. Vychovatelé mají situaci od běžných rodin a běžných rodičů ztíženou tím, že s dětmi netráví všechnen čas a stále je to pro ně činnost, za kterou jsou placeni. Dostáváme se tedy k tomu, že vychovatelé do těchto vztahů nemohou, logicky, investovat stoprocentní úsilí. Navíc je nutné zdůraznit fakt, že v případě vychovatelů je formálně vztah udržován jen do odchodu dětí z péče. Následné intervence do vztahů dítě – vychovatel jsou možné jen na základě motivace vychovatele, kdy tyto vztahy může budovat jen na úkor svého volného času bez možnosti finančního ohodnocení ze strany jakékoliv instituce.

Problematikou vychovatelů v rámci institucionální péče se zabývají i další autoři. Věnují se vychovatelům vždy z nějakého úhlu pohledu. Například důsledky pozitivního vztahu vychovatelů k dětem (Cahill, Holt, Kirwan, 2016) nebo motivacemi vychovatelů k tomu, proč vůbec pracovat v dětských domovech (Colton, Roberts, 2007). Heron a Chakrabarti (2002) pak zkoumali osoby vychovatelů v souvislosti jejich zaměstnaneckých podmínek. Výsledky jejich práce ukazovaly, že tyto podmínky z velké části ovlivňují jejich výkon.

1.5 Teorie liniových pracovníků

Klíčovou roli dle této teorie zastávají řadoví pracovníci, kteří jednají přímo s cílovou skupinou. Ti mají totiž poměrně velkou autonomii v otázce uchopení jednotlivých opatření. Zároveň se často hovoří o tom, že mají velký, nezanedbatelný vliv na lidské životy. (BUREAUCRACY, 1980)

Tedy nezáleží tolik na samotném opatření, ale spíše na tom, kdo se implementace ujme a jaký přístup k tomu bude mít. Tito pracovníci se často potýkají s rutinními úkoly, jejichž formálnost může být prostředkem k zachování odstupů ke klientovi. Ten je pro všechny, kteří pracují s lidmi, důležitý. Je nutné mít určité hranice a zachovávat objektivitu v co nejvyšší míře. Zároveň je ale také vhodné, aby liniovní pracovníci vykonávali svou práci na základě individuálního přístupu ke klientům. To je jim také velmi často doporučováno. Ocítají se tedy mezi dvěma protipóly, mezi kterými je nutné najít určitou vyváženost. (Horák, 2009)

Teorie liniových pracovníků zasáhla veřejnou politiku na citlivém místě – na místě implementace jednotlivých opatření. Liniovní pracovníci byli totiž zkoumáni v kontextu selhávání veřejných politik. Ve své podstatě jde o to, že implikace různých jednotlivých strategií je nejvíce závislá na posledním článku dlouhého řetězce aktérů. (Horák, 2009)

Mimo jiné pracovní pozice se k liniovým pracovníkům řadí i vychovatelé v dětských domovech. (BUREAUCRACY, 1980)

1.6 Emoční práce

Osoba vychovatele v dětském domově je také silně spjata s jistým emočním vypětím. V jednom ze vzdělávacích plánů dětského domova se zdůrazňuje důležitost vztahů mezi vychovateli a dětmi – vychovatelé by měli „*umožnit prožívat fungující a bezpečné osobní vztahy s dospělými i vrstevníky.*“ (ŠVP, str. 8) Tyto vztahy pak automaticky přecházejí i do běžného života vychovatele.

S konceptem tzv. emoční práce (emotional labour) přišla americká socioložka Arlie R. Hochschild, která ve svých textech naráží na práci, kde jsou pracující mimo jiné odměňováni za to, jak se k ostatním chovají. Jedná se o práci, kdy člověk vědomě přetváří své emoce, aby tak dosáhl spokojenosti na druhé straně. Na takovém řízení emocí, myšleno jejich vyvolávání nebo potlačování, jedinec často pracuje tak, aby emoce byly co nejvíce přiměřené dané situaci. Na dvou stranách tu pak proti sobě stojí reálné emoční prožívání a „zvládnuté“ emoce (managed emotion), které odpovídají nastaveným pravidlům citění, tak, jak je nastavila společnost. (Hochschild, 1979)

V oblastech, kde člověk vykonává *emoční práci* není tak snadné rozlišovat práci a osobní život. Není jednoduché „odstříhnout“ emoce a city po skončení pracovní doby, ve chvíli, kdy jsou

pro samotný výkon práce stěžejní. Často také může docházet i k odcizení vůči klientům nebo také k vyhoření.

2 Výzkumné otázky

Cílem této práce je porozumět roli vychovatelů v dětském domově z jejich vlastního pohledu s důrazem na sociální začleňování svých svěřenců. Základní výzkumnou otázkou v práci je: *Jak rozumí své roli vychovatelé v dětském domově v rámci své výchovy v kontextu budoucího sociálního začleňování svých svěřenců?*

Odpověď na tuto otázku má přispět k pochopení dlouhodobě negativních statistik sociálního začleňování. Hypotézou v této práci je, že pokud se vychovatelé sami nepovažují za důležité prvky, které sociální začleňování ovlivňují, nemají motivaci děti vychovávat. Je tedy nutné zjistit, jakou roli na sebe vychovatelé berou, abychom mohli do budoucna správně nastavit přístup institucí k dětem, které vyrůstají v dětských domovech a tím jim tak co nejvíce dopřát podobné startovací podmínky, které mají jejich vrstevníci v běžných rodinách.

Jde tedy primárně o to zjistit, *jak vychovatelé vnímají svou roli v kontextu sociálního začleňování svých svěřenců a jak tuto roli předpokládají oficiální dokumenty*. Toto porovnání je přínosné, neboť přinese pohled na to, jak daná opatření fungují v praxi. Dílčí otázky pak jsou: *Jaká jsou specifika práce vychovatele jako liniového pracovníka? Jaká jsou specifika práce vychovatele v kontextu emoční práce? Jak vypadá z perspektivy vychovatelů socializace jejich svěřenců a jaké jsou zde nedostatky?*

Práce by měla zmapovat implikaci strategií pro dobré začleňování dětí po odchodu z dětského domova. Analýza praxe vychovatelů v dětských domovech poskytne vhled do problematiky dlouhodobých statistik sociálního začleňování, které jsou nízké i přes veškeré snahy oficiálních dokumentů. V závěru se práce snaží představit syntézu již platných doporučení ohledně práce v dětském domově s reálnou praxí. Upozorňuje na případné mezery a naznačuje, v jakých oblastech by se dalo udělat více.

Výsledky se budou zabývat hloubkovým porozumění fungování života na rodnice v dětském domově.

3 Metodologie

Pro zodpovězení výzkumné otázky jsem se rozhodla použít kvalitativní postup, který umožňuje přístup k subjektivnímu vnímání daného tématu respondenty. Boeije uvádí, že kvalitativní výzkum je vhodné použít ve chvíli, kdy nám jde o to porozumět tomu, co se děje na námi zkoumaném poli a kdy nám záleží na výpovědi jednotlivců a jejich aktivní roli a konkrétním přínosu ke zkoumanému tématu (Boeije, 2009). V rámci práce jde právě o to zachytit jednotlivé výpovědi, k čemuž je kvalitativní výzkum ideální.

Pracuji s primárními daty – polostrukturovanými rozhovory s vychovateli dětského domova. Otázky jsou směřovány především na osobní prožívání vykonávané práce. V rámci rozhovorů byl kladen i důraz na vnímání předpisů a strategií, které mají vychovatelé dodržovat.

Sekundární data, která jsou pro analýzu role vychovatele využívána, je školní vzdělávací plán daného domova, legislativní ukotvení, metodické a koncepční dokumenty.

3.1 Metoda sběru dat

Vzhledem k tomu, že předkládaná práce se zabývá osobním přístupem vychovatelů v dětském domově, pro potřeby výzkumu byl zvolen vzorek respondentů pocházející ze stejného prostředí – tedy z jednoho dětského domova. Tento soubor umožňuje porozumět roli vychovatele v kontextu, který je pro všechny – alespoň institucionálně – stejný. S tím také souvisí, jak si jednotlivé role a kompetence rozdělí ve svém pracovním kolektivu.

Výběr dětského domova, ve kterém respondenti pracují, byl ovlivněn jeho polohou. Do výzkumu byl totiž vybrán jeden ze středočeských/pražských dětských domovů. Důvodem bylo právě to, že se nachází na daném území, jelikož výzkum zde pracuje s předpokladem, že dětské domovy na území hlavního města a jeho okolí budou vhodným případem pro dobrou praxi začleňování právě díky své neodloučené poloze. Na území Prahy navíc pravidelně dochází k lepším výsledkům ve vzdělávání (PAQ Research, 2024). Důvod výběru se také týká společenské viditelnosti těchto míst – lze pak nastínit praxi vychovatelů z místa, které je co nejvíce vidět – tedy má největší vliv na naši společnost. Zároveň je vybraný dětský domov ukázkou běžného dětského domova s konceptem rodinek.

Co se týká výběru sekundárních dat, šlo o to, systematicky najít platné dokumenty, které by měl dětský domov následovat.

3.2 Vzorek

Vzorek respondentů (viz Tabulka č. 2) byl pořízen metodou výběru sněhové koule, kdy jsem byla propojena s bývalým vychovatelem daného dětského domova, který mě poté odkázal na současnou pracovníci. S touto pracovnící jsem provedla rozhovor a na základě toho jsem od ní získala kontakty na její kolegy. V rámci následné analýzy budou označováni anonymizovaným jménem začínajícím na písmeno V.

Identifikátor respondenta v práci	Vychovatelská praxe
Václav	20 let
Vendula	Téměř 10 let
Veronika	Více jak 10 let
Viktorie	Méně než 5 let
Vilém	1 rok, bývalý vychovatel

Tabulka 2: Výběr respondentů, zdroj: autorka

Vzorek sekundárních dat byl pořízen metodou systematického výběru, kdy kritéria pro použití v této práci byla taková, aby se jednalo o dokumenty, které mají pro daný dětský domov svou platnost (viz Tabulka č. 3). Zároveň jsem chtěla pracovat s různými typy dokumentů, aby došlo k co největší pestrosti.

Dokument	Zaměření dokumentu
Koncepce deinstitucionalizace a transformace dětských domovů zřizovaných Středočeským krajem	Středočeský kraj hledá cestu, jak zajistit, aby dětské domovy mohly poskytovat nejlepší možnou a zároveň napříč zařízeními srovnatelnou péči, případně jaké transformační kroky je k tomu nutné učinit. Vychází přitom z dlouhodobých státních strategií a také z opakovaných jednání se zástupci jednotlivých dětských domovů.
Legislativa <ul style="list-style-type: none"> - Zákon č. 563/2004 Sb. - Zákon č. 109/2002 Sb. - Zákon č. 395/1991 Sb. 	<ul style="list-style-type: none"> - Zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů - Zákon o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů - Zákon České národní rady o školských zařízeních
Národní strategie ochrany práv dětí 2021-2029	Hlavním cílem je zajistit všem dětem bezpečný život v rodinném prostředí.
Standardy kvality péče o děti ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy a preventivně výchovné péče	Jsou zde definovány klíčové aktivity nutné pro zvýšení kvality péče o ohrožené děti a mezi ně jsou zařazeny i standardy kvality.
Strategie sociálního začleňování 2021–2030	Zastřešuje hlavní oblasti významné pro sociální začleňování osob sociálně vyloučených a sociálním vyloučením ohrožených.

ŠVP	Školní vzdělávací plán dětského domova, ze kterého pocházejí respondenti
Zmapování potřeb dětí v ústavní péči	Dokument na základě systematických návštěv ústavních zařízení v ČR mapuje naplňování potřeb dětí v ústavních zařízeních. Jedním z výstupů je i sada doporučení a soupis dobré praxe. Tato doporučení by měla být podstatná pro plánování zajišťování péče o děti.

Tabulka 3: Výběr dokumentů a jejich popis, zdroj: autorka

3.3 Metoda analýzy dat

Rozhovory byly po svém poručení podrobeny analýze, která reflektovala práci Ervina Goffmana (Goffman, 1999). Jde o to porozumět roli vychovatele v dětském domově v kontextu následného sociálního začleňování dětí do běžného života. Právě dramaturgická analýza pro to může být vhodnou optikou. Goffman totiž zastává názor, že lidé skrz komunikaci nevyjadřují svou identitu, ale jakousi masku své identity. Lidé přijímají své role podle toho, jak je nastavila společnost. Přijímání rolí ohraničil dvěma extrémy – člověka upřímného, který svou roli vzal zcela za svou a ztotožnil se s ní. Na druhou stranu postavil člověka cynického, který roli má, ale vnitřně s ní vůbec nesouhlasí a nevidí v ní sám sebe. (Goffman, 1999, str. 29)

V kontextu práce se tak zaměřím na to, jakou roli sami sobě přisuzují vychovatelé v dětských domovech a jak moc se s ní ztotožňují. Pracuji s tím, že jejich role funguje v závislosti na legislativních dokumentech nebo školních řádech, ale také na tom, jak se oni sami staví k práci s dětmi. Mimo jiné také sleduji, zda je v jejich rolích určitý rozpor či napětí. Zde opět navazuji na Goffmana – konkrétně na kategorizaci sebe prezentace na frontstage a backstage. Frontstage je pohled na vychovatele, který je primárně vidět. V kontextu této práce je frontstage pojímána jako prostor vymezený legislativními dokumenty a obecně autoritami, podle kterých by se měli vychovatelé řídit. To, zda a jak dokumenty práci vychovatelů ovlivňují, bude sledováno právě na výpovědích respondentů, které jsou pojímány jako backstage ústavní výchovy. Backstage se v této práci rozumí takový prostor, ve kterém se vychovatel pohybuje bez oficiálního ukotvení a který je vymezen osobním vnímáním daného člověka, také týmu, ve kterém pracuje a konkrétními podmínkami a praktikami. Tato práce se primárně zabývá rozбором backstage vychovatelů – konkrétně jak svou roli v procesu následného začleňování dětí do běžného života pojímají a jakou zodpovědnost vnímají. Tento rozbor přinese lepší porozumění fungování dětských domovů, přípravě dětí z dětských domovů na samostatný život a pomůže odhalit případné „mezery“.

V rámci analýzy bude brán zřetel na vlastní prožívání povolání vychovatelů a jejich pohled na problematiku neúspěšného sociálního začleňování svěřenců dětského domova. Vzhledem k tomu, že dětské domovy jsou vzdělávací institucí, která má svá vnitřní pravidla a plány, předpokládá se, že vychovatelé mají určité oficiální a snadno vymahatelné povinnosti, jak ve výchově a obecně své práci postupovat a kam směřovat. Kromě toho se zaměřím i na méně neformální pojetí jejich role, které si vychovatelé ustavují sami, resp. v interakci s oficiálními autoritami, kolegy či svěřenými dětmi.

Perspektiva vychovatele je důležitá, protože k pochopení neúspěšného sociálního začleňování dětí je nutné pochopit mimo jiné jednání a roli, kterou má člověk, který k nim má v období jejich dětství a dospívání nejbližší. Zároveň může vychovatel sehrát podstatnou úlohu i po jejich odchodu z dětského domova.

V rámci sebe prezentace vychovatelů je nutné také brát v potaz, že respondent pracuje v rámci jisté instituce, kde je kolem něj kolektiv dalších vychovatelů. Je tedy pravděpodobné, že si uvědomuje, že „hraje za tým“, tedy odpovídá i za všechny vychovatele a je tak jejich tváří. Jeho výpovědi tedy nebudou jen o něm, ale o celém týmu i o systému dětského domova. V souladu s tím je nutné brát v potaz, že chování lidí je založené na zachování jejich důstojnosti – není pravděpodobné, že poskytnou informace, které by je, nebo jejich okolí, poškodily.

V rozhovorech byl důraz primárně přikládán osobnímu prožívání respondentů jejich role vychovatele. V otázkách jsem narážela na chod všedního dne, rutinizaci práce a běžné úkony, které se s vykonáváním tohoto povolání pojí. Záměrem bylo, aby vychovatelé představili své zkušenosti a svou běžnou praxi. Šlo mi o to, abych pronikla do prožívání jejich povolání. Právě díky tomu mohu pak lépe pochopit, jak výchova probíhá či na jakých principech respondenti staví svou výchovu. V rámci rozhovorů jsme se dotkli i tématu odchodů dětí do samostatného života. Zajímalo mě, jak se k tomuto zlomu vychovatelé staví, ve chvíli, kdy právě oni jsou tím stěžejním článkem, který má na děti vliv. Jde také o to, zjistit, kde v problematice sociálního začleňování vidí vychovatel sebe a svou roli a tento pohled porovnat i s oficiálními dokumenty.

3.4 Etika výzkumu

Předkládaná práce, stejně jako každý kvalitativní výzkum v sociálních vědách, je spojen s etickými riziky. Ve výzkumu jsou zapojeni pedagogičtí pracovníci, kteří sdělovali své osobní autentické zkušenosti ohledně výchovy svých nezletilých svěřenců. Všichni respondenti věděli o tom, že se stali součástí výzkumu. Tuto skutečnost potvrdili informovaným souhlasem o provádění

rozhovoru. Zkušenosti vychovatelů byly podrobeny analýze, kde byla zároveň zachována jak anonymita respondentů, tak také anonymita jednotlivých dětí, ke kterým se zkušenosti s výchovou vztahovaly. Pokud tedy pracovníci konkrétně jmenovali určité osoby, je povinností výzkumníka zachovat i anonymitu popisovaných subjektů – konkrétně např. pozměnit jména.

Respondenti byly vybráni z jednoho dětského domova na území Středočeského kraje. V práci se opírám i o školní vzdělávací plán tohoto dětského domova. Pro to, aby byla zachována anonymita dětského domova, ze kterého respondenti pocházejí, cituji ho v práci jen pod pojmem ŠVP (identita dětského domova je známa vedoucí mojí práce).

4 Analytická část

V této části jde primárně o to, analyzovat roli vychovatelů v kontextu problematiky sociálního začleňování dětí odcházejících z dětských domovů. Hlavní analytické rozlišení, které sleduji, jsou dvě roviny ústavní výchovy – její frontstage (oficiální dokumenty) a backstage (zprávy o reálném fungování). Dále jsem se nechala vést analytickými koncepty, které jsou pojednány v teoretické části.

V rámci analýzy jsem pracovala s metodickými dokumenty, které se zabývají ústavní výchovou (viz Tabulka č. 3). Jedná se tedy o formální vzhled do toho, jakou podobu by měla ústavní výchova – konkrétně dětské domovy rodinného typu mít. V kontextu zpracovávání dat se jedná o již zmiňovanou frontstage. Je to ta strana ústavní výchovy, kterou určují autority a která je vidět. S touto frontstage je pak v rámci analýzy porovnávána backstage dětských domovů – zde tedy pohled samotných vychovatelů na jejich práci mimo nebo v rámci pole vymezeného autoritami. Takto koncipovaná analýza zviditelňuje rozdíly mezi představou autorit a praxí, a to s důrazem na problematiku sociálního začleňování dětí po odchodu z dětských domovů a roli vychovatelů v tomto procesu. V rámci tohoto tématu byla z dokumentů vybrána určitá témata, ke kterým byly následně volně přiřazeny výpovědi vychovatelů, které s daným tématem také pracovaly, tak, aby praxe „zrcadlila“ oficiální představy. Výsledkem je porovnání mezi tím, co je stanoveno a tím, jaká je v dětských domovech praxe. Konkrétní témata, která v analytické části rozebírám, vzešla částečně z vymezení sociálního začleňování dětí v oficiálních dokumentech a částečně induktivní metodou při kódování rozhovorů s respondenty.

Věnuji se roli vychovatele v procesu osamostatňování, dále tomu, jaká je role samotné instituce dětského domova nebo jeho vedoucích pracovníků. Zajímá mě také celkové prostředí dětského domova - jakým způsobem na děti působí, jak funguje komunikace mezi všemi členy dětského domova nebo také podoba běžného dne. Posledním rozebíraným tématem je odpovědnost za dobré začlenění dětí po odchodu z dětského domova. V rámci tohoto tématu se zabývám tím, jakým způsobem je pojatá odpovědnost a zároveň také zodpovědnost za dobrý život dětí.

4.1 Role vychovatele v procesu osamostatňování

V rámci sociálního začleňování je velký zřetel brán na osobu vychovatele, která děti na rodince provází a tráví s nimi poměrně značnou část jejich volného času. Právě vychovatel může být pro děti pozitivním vzorem v jejich životě. Proto je důležité stanovit jeho kompetence a povinnosti. Tato část se věnuje postavě a roli vychovatele velmi podrobně z toho důvodu, že je tato role

s ohledem na teorii liniových pracovníků, považována za klíčovou v procesu následného sociálního začleňování dětí po odchodu z dětského domova.

4.1.1 Role vychovatele v procesu osamostatňování podle oficiálních dokumentů (frontstage)

Vychovatel v dětském domově se dle Zákona o pedagogických pracovnících (Zákon č. 563/2004 Sb.), řadí mezi pedagogické pracovníky a pro práci v dětském domově by měl mít odbornou kvalifikaci v oblasti speciální pedagogiky. Zároveň musí být i dostatečně psychicky způsobilý (Zákon č. 109/2002 Sb.) „*Pedagogičtí pracovníci mají po dobu výkonu své pedagogické činnosti povinnost dalšího vzdělávání, kterým si obnovují, udržují a doplňují kvalifikaci.*“ (Zákon č. 563/2004 Sb.) Vychovatelé jsou tedy, stejně jako ostatní pedagogičtí pracovníci, povinni se v průběhu výkonu své práce neustále dovzdělávat.

Vychovatel jako takový by měl plnit roli, která se co nejvíce podobá rodiči – „*na základě koncepce DD i legislativy, má každodenní život na rodinné skupině co nejvíce fungovat na principech rodiny.*“ (ŠVP, str. 8)

Standardy kvality péče o děti ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy a preventivně výchovné péče se v kontextu postavy vychovatele zaměřují na to, že by vychovatel měl mít individuální vztah s dětmi v zařízení, měl by podporovat pozitivní vztahy mezi dětmi, pracovat s narušenými vztahy dětí a podporovat udržování navázaných vztahů mezi dítětem a jeho biologickou rodinou a blízkými lidmi. Měl by dbát na zachování sociálních, vztahových, materiálních a prostorových kontextů, ve kterých dítě žije, zároveň podporovat práci s jedinečným životním příběhem dítěte. V rámci ústavní výchovy by se neměla opomíjet aktivizace dítěte i jeho rodiny. Děti by se měly zapojovat do aktivit obce, ve které se nacházejí, čímž by mělo docházet k snižování separace dětí od ostatních lidí. Péče by měla vycházet z vyhodnocení individuálních potřeb každého dítěte. Standardy zdůrazňují také důležitost přípravy dítěte na dospělý život. Měla by být zajištěna podpora aktivit, které rozvíjejí kompetence potřebné pro samostatný život dětí. (Pacnerová, 2015, str. 9) Standardy se k odchodu dítěte z dětského domova konkrétně vyjadřují následovně: „*Přijetí, pobyt i odchod dítěte ze zařízení je realizován s respektem k potřebám dítěte a jeho zájmům. Dítěti je poskytována individuální podpora pro jeho komplexní rozvoj, uskutečňování vzdělávacích a výchovných cílů a pro přípravu na samostatný život.*“ (Pacnerová, 2015, str. 30) Zdůrazňován je často právě individuální přístup, který může zajistit kvalitnější vývoj dítěte. Pro zajištění základního individuálního přístupu by mělo zařízení zajistit každému dítěti klíčového pracovníka, který je jistotou toho, že dítě se svými potřebami nepropadne systémem

ústavní výchovy. „Zařízení určí klíčového pracovníka (pedagogický nebo sociální pracovník) pro každé dítě a písemně stanoví jeho roli ve vztahu k naplňování potřeb dítěte.“ (Pacnerová, 2015, str. 31)

Individuální vztahy jsou formálně udržovány jen do pobytu dítěte v zařízení, přesto se standardy zmiňují o tom, že „způsoby [následné podpory a poradenství pro mladého dospělého, který opustí péči] respektují individuální potřeby mladého dospělého a kladou důraz na zachování a udržení vztahů dítěte, které si v zařízení vytvořilo.“ (Pacnerová, 2015, str. 33) Každý vychovatel má svěřené děti připravovat na samostatný život. Měl by mu zajistit alespoň základní vhléd a pomoc v následujících činnostech: „vzdělávání, zaměstnání, ubytování, správa financí a možnosti finanční podpory (např. sociální dávky), jednání s úřady, péče o zdraví, přístup ke zdravotním službám a službám dalších potřebných specialistů, udržení sociálních kontaktů, vytváření nové sítě podpory a poradenství atd.“ (Pacnerová, 2015, str. 33) Ohledně klíčového pracovníka se zmiňují i analýza potřeb dětí v ústavní péči. Definuje ho jako „osobu, která má s dítětem vztah založený na důvěře, a kterému se dítě může bezpečně svěřit. Přítomnost takového pracovníka významně ovlivňuje pocit bezpečí dítěte, a celkové stability.“ (MPSV, 2022, str. 17)

Dále se analýza zmiňuje i o podobě vztahu mezi vychovatelem a dítětem, který by měl na rodince fungovat. Jako příklad dobré praxe a zároveň doporučení uvádějí „partnerský přístup zaměstnanců k dětem. Pracovníky zajímá názor dětí, respektují jejich pocity, podporují je při zvládnutí běžných i mimořádných okamžiků v životě. Zmiňován je často rodinný model soužití – nespočívá pouze v omezení počtu dětí na RS, ale primárně právě v organizaci času a péče, řešení různých každodenních situací a partnerském přístupu, který umožňuje participaci dětí. Oblast vztahů mezi dětmi a zaměstnanci pozitivně ovlivňuje cílená a důkladná podpora reflexe a sebereflexe zaměstnanců, možnost ventilovat a bezpečně zpracovat pochybnosti, negativní emoce apod. – ať ve formě funkční supervize, intervize, či jiných interních či externích nástrojů.“ (MPSV, 2022, str. 12) Vychovatelé by se měli snažit o vytváření rodinného prostředí, kdy budou do chodu rodinky zapojovat každé dítě. Pro to, aby vychovatelé byli schopní neustále vyhodnocovat jednotlivé situace, by jim měly být zajištěny pravidelné reflexe.

Je důležité mít ale na vědomí fakt, že osobní vztahy jsou založeny i na určité míře pochopení druhého a jeho respektování. Je běžné a mělo by se předpokládat, že ne všichni vychovatelé si budou rozumět se všemi dětmi a naopak. Dětský domov se k tomu vyjadřuje následovně: „Vedeme děti k chápání projevů druhých, správnému vyhodnocení důvodů jejich

chování, k tomu, že lidé jsou různí a chovají se a prožívají různě stejné situace. Vedeme děti k poznání, že každý člověk je originál, má své specifické potřeby i projevy.“ (ŠVP, str. 6) Dětský domov se tedy snaží podchytit, i v kontextu budoucího samostatného života dětí, že ne s každým člověkem, se kterým se setkají, si budou rozumět. Toto částečné nepochopení si mohou prožít a uvědomit už na rodince. I přesto, že může docházet k nepříliš důvěrným vztahům, je důležité naučit se vzájemně respektovat.

4.1.2 Role vychovatele v procesu osamostatňování podle vychovatelů (backstage)

To, jak vychovatel vidí svou roli, jistým způsobem určuje i míra motivace, kterou ve vztahu k povolání má. V rozhovorech jsem se ji snažila identifikovat právě proto, že z ní můžeme vyčíst, o co se vlastně vychovatelé v rámci dětského domova snaží.

V prvé řadě se ukazovalo, že vychovatelé jsou se svou prací primárně spokojeni, protože vidí výsledky svého úsilí. Svou roli vidí jakožto podstatnou – jedná se o roli, která může děti pozitivně ovlivnit. Díky jejich práci se děti můžou posouvat a vychovatelé tak mohou sledovat určité pokroky u svěřených dětí. *„Rád jsem s nima pracoval a viděl jsem, že jsem i posouval ty děti. Že jsem tam měl holku, se kterou jsem se jako často učil a ona pak měla dobrý známky a byla z toho spokojená. Nebo, když se ty děti na tebe těší, když je někam posouváš, tak to přináší radost. Oni ti jí dají tu zpětnou vazbu. Ať už přímou nebo nepřímou, to se k tobě dostane vždycky.*“ (Vilém) To může podporovat i určitou důležitost a pocit zadostiučinění samotných osob vychovatelů.

Z výpovědí vyplývá, že vychovatelé se snaží dětem předat to nejlepší, ale ne vždy to jsou děti schopné ocenit. Pochopení právě přichází až po delší době. *„A ty děti, který tam jsou, tak je to s nima práce na dlouhou dobu. My jsme ty děti nechtěli měnit, my jsme jim pouze chtěli poskytnout nějaký zázemí a možnost, aby oni jako se mohly někam posunout. Ale to, že by tam člověk přišel s nějakou ideou, že tam přijde a teď jim ukáže, jaký jsou hodnoty života. To jako ne.*“ (Vilém) Můžeme pozorovat snahu vést děti k samostatnému a zodpovědnému životu, i když pokroky nejsou vždy dobře viditelné, s dětmi je to práce na delší dobu. Vychovatelům nejde o to děti změnit, ale spíše o to poskytnout jim jiný úhel pohledu. Ale to, jestli to dítě akceptuje, je už na něm. *„Takhle, my mu to řeknem - tohle to není správněj postup - ale je otázka, jestli nás poslechne. Kdo to nemá v sobě, to my nezměníme.*“ (Václav) Děti by se měly usměřňovat v jejich naučených a zažitých životních postupech. Ale z pohledu vychovatelů už není možné ovlivnit jejich volbu. Tento poznatek je velmi podstatný. Vychovatel by dle výpovědí tedy nemusel mít určující a zodpovědnou roli za pozdější život dítěte, ale nesměl by zapomenout mu být vzorem a

ukazovat mu, jak člověk může v běžné společnosti být dlouhodobě úspěšný.

V rámci výchovy je role vychovatele také zásadní v tom, že mají možnost děti něco naučit. Tento aspekt si vychovatelé také silně uvědomují. „*Snažíte se tomu dítěti předat vlastně ten rozměr, ty informace naučit, naučit je vařit, finanční gramotnosti.*“ (Viktorie) Svou práci vidí v tom předávat dětem informace, které jim nikdo jiný nepředal. Dětem vlastně předává informace, které by jinak nedostaly. Těžší práce nastává, když do dětského domova nastoupí už starší dítě, které určité informace a návyky už má, ale pro dobrý život nejsou mnohdy optimální. Právě poté přichází vychovatel s tím, že ukazuje, že by mohly existovat lepší a výhodnější hodnoty a principy, které lze v životě uplatnit. „*Je jasný, že když to dítě 12 let, 13 let bylo u rodiny a tam to nefungovalo, tak to prostě pořád nechápe.*“ (Viktorie) Pro starší dítě je to také těžké, protože je nuceno opustit to, co doposud znalo a pokládalo za přijatelné.

S tím souvisí i zpětná vazba vychovatelů od dětí, že zpočátku dobře míněné rady neberou vážně a ve chvíli, kdy děti odcházejí do samostatného života, chtějí si všechno dělat po svém. „*Odcházejí do toho života s velkou hrdostí. Že oni to zvládnou. Oni přece nejvíc vědí. A vlastně někdy nás berou i za takový, že jim pořád něco diktujeme*“ (Veronika) Tento přístup dětí by mohl být pro vychovatele z krátkodobého hlediska nemotivující. Zajímavé je, že i oni dokážou reflektovat nějaké negativní zpětné vazby od dětí. Ale ukazuje se, že některé děti si po čase, mnohdy po nepříjemných zkušenostech, uvědomí, že dětský domov jim ukazoval tu správnou cestu. „*Některý děti opravdu musely spadnout, jak se tak říká, na hubu, aby se zvedly, vzchopily se a šly se sebou zase něco dělat. Oni to někdy jako fakt potřebují, aby jako spadly na ten čumák.*“ (Veronika) – „*Vlastně dokážou vám říct – my jsme to před tím nechápali, že jste po nás chtěli tohle a teď se nám to hodí a ty jsi měla pravdu – tak je to fajn.*“ (Viktorie) „*Přijde a řekne - teto, měla jsi pravdu, měl jsem se víc zaměřit tohle, měl jsem víc využívat tohle, ale teď už je pozdě, já jsem nevnímal.*“ (Veronika) Vychovatelé vidí ve své osobě někoho natolik zodpovědného, kdo může dětem ukázat správný směr a být jim vzorem. „*Oni ty děti ve vás viděj ten vzor, tu vychovatelku.*“ (Vendula) Tuto roli si uvědomují a snaží se být v práci co nejlepším člověkem. Ale také reflektují, že se chovají jinak doma a jinak v práci. „*Přece jenom, když my tam přijdeme, tak jsme v práci, takže fungujeme nějakým způsobem jiným.*“ (Vilém) V práci cítí jakousi větší zodpovědnost za to, jakým způsobem působí na okolí. Děti si toho mnohdy úsilí vychovatelů neváží a až po čase zjišťují, že to s nimi na rodince mysleli dobře a že je měly poslechnout. Vychovatelé cítí, že pro děti dělají hodně, ale zároveň ve chvíli, kdy jsou děti stále na rodince, tak si tu pomoc vychovatelů

nedokážou plně uvědomit. To uvědomění přichází až ve chvíli, kdy jim starost vychovatelů chybí. Jenže právě to, by mohlo být tím zásadním problémem. Vychovatel do výchovy dětí může dát veškeré své znalosti, ukázat dětem veškeré dovednosti, učit je hodnotám, ale až dítě se ve výsledku rozhodne, zda se podle toho bude řídit. Zásadní z hlediska vychovatelů je tedy přesvědčit dítě o správnosti výchovy a důležitosti jednotlivých bodů. S tím se ale také pojí určitá žitá zkušenost, která nutně přichází až s věkem a také až v samostatném životě. Děti z dětských domovů jsou ale znevýhodněné tím, že ve chvíli, kdy si na tyto věci přicházejí, už za nimi nikdo nestojí, a právě proto tak často padají na dno.

Vychovatelé svou roli vidí i v tom, že by dětem měli „*dát to, co vlastně ta rodina jim nedala. Protože třeba přijdou děti, v 15 letech, a jsou tam hodně zanedbaný. A to jak v tý hygieně, tak v tom vzdělávání. Takže to potřebujem snažit se tohle nějak dohnat a dát jim tu lásku a to zázemí tady. Protože oni tu lásku jako neznají, nemají.*“ (Veronika) Vztah k dětem je pro ně a pro jejich práci hodně důležitý. K vychovateli si děti dokážou vytvořit naprosto jedinečný vztah, kdy opravdu záleží na osobnosti vychovatele, kým doopravdy je. Je to práce založená na osobních vztazích. „*Takhle, cokoliv děláte, musíte to dělat s nějakou radostí, musíte to dělat rád. Takže já ty děti musím mít rád. Já si na nich musím najít něco hezkýho za co je můžu cenit. Pro mě jako to východisko je, že vlastně já je obdivuju za to, že to období tý ústavní výchovy přežily. Jo protože ono to je, ač se to nezdá, ono to může být strašně náročná, jako psychicky, věc.*“ Vychovatelé se snaží pracovat s osobním přístupem, mít děti rádi, i když si s nimi třeba na první pohled nemusí rozumět. Snaží se na nich hledat primárně dobré vlastnosti. „*Zatím jsem neměl jako nikoho, koho bych rád neměl nebo nikoho, ke komu bych si nenašel cestu.*“ (Václav) Uvědomují si i druhou stranu osobního vztahu – děti. Ty si často k vychovatelům mohou vytvořit velmi silný a blízký vztah. „*Jestli to dítě k vám přilne víc než k těm ostatním vychovatelům, tak určitě se z toho těžit dá, ale nesmí to nikdy dosáhnout tak, že by to podryvalo tu autoritu ostatních kolegů.*“ (Viktorie) Právě osobní vztahy mohou při práci prospívat, ale musí to být zdravé vztahy, aby děti, vychovatele nebo rodinku nepoškozovaly, ale spíše posouvaly dál. Osobním vztahům se nelze vyloženě vyhnout, ale nesmí způsobovat nesváry mezi ostatními nebo umenšovat důležitost dalších vychovatelů.

Dobrého vychovatele vnímají respondenti jako někoho, komu mohou děti důvěřovat. „*Musíte s ním mít takovej jako vztah, aby se vás nebál. A jestliže mají prostě přehnaný respekt nebo nějakou zkušenost s tím, že jako schytaj vynadáno, tak pak neřeknou nic.*“ Vztahy založené

na důvěře a upřímnosti jsou předpokladem pro vybudování pevného vztahu, ve kterém dítě nemá problém se svěřit a je tak možné řešit různé těžkosti či radosti a vychovatel může snáze poradit. *„Když ten vztah je takovej jako přátelskej, tak oni řeknou víc no. Nebo já už taky jako dovedu položit otázku, aby mi řekly to, co skutečně po nich chci. Takže obvykle už se prozradí se všim. Nebo takhle, oni vědí, že když mně řeknou skutečně všechno, já jim za to nebudu nadávat, ale budeme hledat řešení, jak z problému ven. A to je možná na tý ústavní výchově to velký úskalí, že vlastně oni se učí lhát, aby se vyhnuly tomu, že je ten vychovatel nebo vychovatelka zpucuje. A když řeknou o problému, tak jako, já ho za to samozřejmě nepohládím a neřeknu – no to seš hodnej a tak. Ale tak jako, sednem si – a co s tím budem dělat, jo.“* (Václav) Paradoxně, jako podstatnější, než dobré chování spatřuje odvahu se k problémům postavit a řešit je. Právě tento přístup vidí pro děti jako velmi přínosný do dospělého života. Zde je také zajímavé vidět kritiku ústavní výchovy z pohledu samotného vychovatele, které je toho součástí. Zdá se, že si uvědomuje určité zažité stereotypy a snaží se proti nim postupovat odlišným přístupem.

Zároveň je na rodince zajištěno – i mimo veškeré osobní vztahy – že má vychovatel přiděleno jedno dítě, o které se stará primárně, aby nedošlo k tomu, že by nějakým způsobem propadlo sítem výchovy. *„Každý dítě má svého klíčového vychovatele, který primárně mu víc hlídá jeho doktory, jeho soudy nebo na něj pak píše takzvaný prody, což znamená takový jako půlroční zprávy o tom, jaký on má progres, jestli se posouvá a kouká se na jeho minulý působení a na to, kam směřuje, takže se mu tak nějak jako víc věnuje. Že třeba komunikuje s jeho učitelkou, aby s učitelkou nemluvili čtyři lidi, ale tak aby ona měla kontakt na jednoho.“* (Vilém) Dítě má zajištěnou podporu v jednom klíčovém pracovníkovi. Vychovatelé sice vytvářejí pro děti určité rodinné zázemí, ale zároveň říkají, že *„nemůžeme jim nahradit tu rodinu, nemůžeme jim dělat mámu a tátu, ale aby k nám měly důvěru. Aby se na nás mohly kdykoliv obrátit, poradit o pomoci s nějakým trápením. Takže to je hrozně důležité. Nenahradíme jim nikdy rodinu. Nechceme jim nahradit ani mámu, ani tátu. Ale ten blízký vztah abysme měli, abysme opravdu byli ten strejda a teta.“* (Veronika) Pozorujeme určitou snahu o blízkost, ale s uvědoměním si určitých hranic. Vychovatelé nechtějí být dětem rodiči, ale zároveň se snaží o co nejbližší a nejdůvěrnější vztah, protože děti postrádají důvěrný vztah s dospělou osobou. Zajímavé je, že vychovatelé často opakují a ujišťují okolí o tom, že nejsou náhradní rodiče dětí. Můžou mít pocit, že se to tak může jevit díky vztahu, který si mezi dětmi budují. Zásadní rozdíl mezi běžnou rodinou a rodinkou v dětském domově ale spatřují v tom, že vztah mezi vychovatelem a dítětem není dlouhodobý.

Tato dlouhodobost nelze ani nějakou oficiální cestou zaručit. Proto jsou v dětském domově snahy o to, aby dítě „mělo takzvaného dobrovolníka, nebo patrona, kterej si ho bere někdy třeba na víkendy domů, nebo si ho bere na výlety. To zajišťujou dobrovolníci, lidi, kteří se obrátí na ten dětskej domov nebo nějak se potkaj s tím dítětem nebo k němu získají nějak vztah. A tenhle dobrovolník může být i vychovatel, ale nesmí mít vztah s žádným dítětem z jeho rodinky. Aby neupřednostňoval jako jedno dítě z rodinky, který by si bral jako domů.“ Dlouhodobý vztah může být udržován jen na bázi dobrovolnosti. Dětský domov to nemůže vyloženě zajistit, ale může vyvinout snahu v tom, že dětem shání tyto patrony. Vztah je pak opravdu založen na osobním přístupu a sympatiích, což i dětem může přinést větší přijetí sebe sama.

Vychovatelé musí mít stále na paměti, že by měli svou péči a hlavně pozornost dětem dávat v co nejvíce srovnatelné míře, aby nedocházelo k poměrování mezi dětmi. „Jsou děti, který by si s váma povídaly třeba od osmi až do půlnoci. Což nejde, tak člověk jim to pak opravdu musí říct. - Ale taky musíme dát prostor někomu jinýmu. - Jo, takže, musí se to vyvažovat, ale někdy je to těžký, to vyvažovat. Tu pozornost.“ (Veronika) Děti si pozornosti hodně cení, na rodince se jim tak vytváří prostor sdílení. Je jasné, že s různými věkovými kategoriemi se pracuje jinak. Malé děti potřebují pozornosti víc, starší mají radši větší volnost, ale zároveň je dobré, když se někomu mohou bez obav svěřit. „Kor, když to jsou malý děti. Tak tam tu pozornost musíte dávat hodně. A vlastně pak vám ta pozornost uniká u těch starších dětí. Člověk to musí nějak korigovat, někdy je to těžký, někdy je to lehký.“ (Veronika) I když se jedná o osobní vztahy, stále je to práce, kde se, paradoxně, nemůže hledět vyloženě na osobní preference, ale čas se musí dětem věnovat stejný. „Strašně se snažím nedělat rozdíly, protože oni jsou na to háklivý.“ (Vendula) Je ale i přirozené, pokud si vychovatel s někým nesejde. Ale když to nastane, měl by k tomu být schopen přistoupit. „My teďko máme chlapce, kterej mi tak pekelně nesympatickej a mám tak obrovský problém s ním komunikovat, ale tak obrovskej, že musím – užívat obrovský množství toho pedagogickýho taktu – aby to nepoznal. A já jsem třeba fakt ze začátku, když jsme ho měli první tejden, tak já jsem si opravdu večer nařídila budíka a říkala jsem si – tak a teď půjdeš a řekneš tomu Alešovi, něco hezkýho.“ (Vendula)

Rodinka na dětském domově by měla co nejvíce připomínat běžné rodinné fungování – a s tím se pojí i věk dospělých. „Opravdu si nedovedu představit, že půjdu do důchodu v 70 a vykonávám tuto práci. - Jako ty tety nemají tu štávu prostě tolik. Sorry, ale mít jako osm dětí v 60 letech...“ (Vendula) Vychovatelé si nedovedou představit, že by dobře zvládali veškeré činnosti

na rodince v pokročilejším věku. Řešením této situace by mohlo být přemístění na jinou pozici, jako to udělal respondent Václav, který je doprovázejícím pedagogem pro děti na cvičném a startovacím bydlení, tedy není s dětmi každý den, jen se s nimi pravidelně setkává. Zároveň i on ale cítí, že nechce být v roli dědečka. „*Takhle, já tu hranici mám teď. Kdy jsem si prostě řekl, že jakmile mi naskočí možnost předčasného důchodu, že tuhle práci opustím, ne proto, že by mě přestala bavit, ale že jako být v roli dědečka, to asi není úplně to, co by oni očekávaly, ty děcka.*“ (Václav) Co se týče věku, je povolání vychovatele poněkud diskutabilní. Na jednu stranu má dlouhodobě pracující vychovatel neocenitelné zkušenosti s výchovou, na druhou stranu se dětem čím dál tím více vzdaluje věkem. Starší postava vychovatele může být pro děti samozřejmě také vzorem, ale neidentifikují se se starším natolik, jako s osobou ve věku svých biologických rodičů. Taková paralela je také důležitá.

Vychovatelé mnohdy ve svých výpovědích zmiňují to, jak je jejich práce velmi různorodá. Na rodince zastávají hned několik funkcí – od učitele, terapeuta, kamaráda až po administrativního pracovníka a mají hned několik povinností – primárně k dětem, pak ke kolegům a samozřejmě vůči vedení.

Od dětí se ale samozřejmě všechno odvíjí, vychovatelé jsou tam kvůli nim. Běžný den probíhá „*tak, jak si představujete, že funguje rodina doma. - Takže zajištění těch dětí od příchodu ze školy, zajištění domácích úkolů, učení, opakování, ta nějaká domácí příprava, zajištění kroužků, volnočasové aktivity, zajistit malým dětem pobyt venku. Pak máme vaření, uklízení, povídání si a večer zase ukládání do postele. A večer zase začíná taková ta administrativa. Protože my musíme, jsme hodně zavalení administrativou ve školství, takže pak vlastně večer doháníme všechnu administrativu. A večer pak taky jsou takový ty chvíle, ale to je spíš u těch starších dětí, u těch malých tolik ne, ale večer je to spíš takový to povídání s těma staršíma dětma. Protože když ty děti mají jako trápení, což ony mají všechny nějaký trápení, tak ony mají jako vždycky večer tu potřebu si o tom povídat. Jo, takže ony jako vždycky večer přijdou a rvou se o vaši pozornost. A chtějí si povídat a chtějí vám prostě říct, co všechno je teď trápí a co všechno potřebujou říct a potřebujou tu vaši pozornost.*“ (Veronika) Vychovatelé se nevidí tak, že by dětem zajišťovali nějakou specializovanou péči. Jsou na rodince a starají se o to, aby všechno běželo tak, jak má. Zároveň svoji roli ale vidí jako nelehkou, už jen třeba ke vztahu k dětem nebo rozvržení si práce, povinností a starostí o volný čas dětí.

Svou práci musí vykazovat zaměstnavateli, zároveň také musí být formálně zřejmé, jak na

tom děti jsou. K tomu právě slouží různé administrativní úkony, o kterých se respondentka zmiňovala.

Povinnosti ke kolegům vyplývají mimo jiné i z povinností k dětem. Děti, na rozdíl od vychovatelů, jsou na rodince celou dobu. Je tak například nutné v rámci koordinace vědět o tom, jakým způsobem přistupují kolegové k dětem. „*Když já tam sloužím, tak jako musím nějak vyrovnat tu linii jejich přístupu, aby to bylo přibližně stejné.*“ (Václav) Respondent vidí nutnost domluvy mezi ostatními kolegy. Jde o to, aby byl přístup k dětem co nejvíce podobný – aby měli vychovatelé z jedné rodinky podobné nároky na děti.

Špatně fungující kolektiv vychovatelů a spolupráce s nimi může být také jedním z důvodů, proč by vychovatelé byli schopní opustit svou práci. „*Ty lidi třeba zjistí, že jim to mezi sebou nefunguje, tak požádají, odejdou na jinou rodinku.*“ (Veronika) Mnohdy jim v tom ale může být oporou vedení, které je přemístí do kolektivu vychovatelů, se kterými si budou rozumět. „*Vlastně jsem vyhořela hrozným způsobem a vedení se za mě postavilo tak strašně moc, že vlastně do dvou dnů jsem mohla jít na jinou rodinnou skupinu, kde byly jiný děti, jiný prostředí, vychovatelé, panovaly tam prostě trošičku jiné vztahy, hrozně mi to pomohlo.*“ (Vendula) Zajímavé je, že i přestože se vychovatelé potkávají minimálně, je nutné, aby si rozuměli a navzájem se ve svém úsilí podporovali a věděli o sobě. Během služeb se sebou komunikují různé organizační záležitosti či konkrétní věci týkající se dětí nebo rodinky celkově. Tím se zajistí určitá kontinuita výchovy, i přesto, že se na rodince střídají 4 dospělí lidé. Právě proto je efektivní a lidská spolupráce žádoucí, aby nedocházelo k neshodám, na které by doplácely děti na rodince. „*Ono je to přece jenom docela těžký, když jsou to čtyři lidi, tak jako aby si trochu sedli.*“ (Veronika)

4.1.3 Shrnutí role vychovatele v procesu osamostatňování

Zákon stanovuje, že by vychovatel měl být kvalifikovaným odborníkem v oblasti vzdělávání, školní vzdělávací plán na druhou stranu zase hovoří o tom, že role vychovatele by se měla co nejvíce podobat rodiči. V těchto dvou představách spatřuji částečný nesoulad. Odbornost se s rolí rodiče do značné míry vylučuje, neboť role rodiče je především založena na budování funkčních osobních vztahů. Ohledně osobních vztahů se zmiňují i standardy kvality péče. Vztahy v dětském domově jsou primárně formální a oficiálně zanikají po odchodu dítěte z domova. I přesto by měly být dle oficiálních dokumentů vztahy osobní. Analýza potřeb dětí v ústavní péči tento vztah připodobňuje k partnerskému přístupu, který je založen na respektu a podpoře. Krom osobních vztahů je důležitý i přínos pro děti v podobě kompetencí, které by je měly připravit na samostatný

život.

Vychovatelé vidí svou roli jako důležitou a přínosnou v obou těchto směrech – jak odborné předávání kompetencí, tak osobní vztahy. Co se ale předávání kompetencí týče, na rozdíl od oficiálních dokumentů nekladou důraz na odbornost, jako spíše zkušenosti. Mnohdy se odkazují k tomu, že fungování v dětském domově je stejné jako v rodině. Což dobře odkazuje na oficiální stanovisko, ale úplně nesouvisí s povinností vychovatelů mít potřebné vzdělání. Vychovatelé musí mít ale na paměti, že výsledky jsou vidět až po dlouhé době, velmi často právě až po odchodu z domova. Osobní vztahy jako takové pokládají za stěžejní (což je v souladu s dokumenty), ale zároveň i s tím si uvědomují, že to nejsou běžné osobní vztahy. Vychovatelé se v práci snaží být příkladným vzorem, dávají si pozor na to, jak se chovají. Osobní vztah založený na sympatiích také nelze mít s každým. Vychovatelé by o to ale měli usilovat, a právě v tom také můžeme spatřovat profesionalizaci osobních vztahů. S osobními vztahy na rodince souvisí i vztahy mezi vychovateli. Ty jsou pokládány za ještě podstatnější. Vychovatelé vycházejí z toho, že pokud nefunguje domluva mezi kolegy na rodince, nebude fungovat ani celá rodinka se všemi dětmi. Je nutné dbát na dobrý kolektiv. Ohledně kolektivu oficiální dokumenty spíše mlčí. Uvádějí různé povinné supervize a reflexe, ale to se týká spíše vůči vztahu k dětem. Velmi často se vychovatelé zmiňují o tom, že dětem nechtějí nahrazovat rodinu, ale zároveň se snaží o co největší rodinné zázemí. K tomu se vztahují i jejich zkušenosti, které odkazují k tomu, že si s dětmi budují důvěru, snaží se je podporovat a mnohdy s nimi udržují i vztahy po ukončení ústavní výchovy, což už je jen na bázi dobrovolnosti vychovatelů. S rodinným stylem výchovy souvisí i věk vychovatelů – ten ale není v zákoně ani v jiných dokumentech nijak upraven. Vychovatelé ale spíše cítí, že správnou rodinnou podobu dětských domovů dokáží zajistit především ve věku, kdy by oni sami odpovídali věku biologických rodičů dětí umístěných v domově.

4.2 Role instituce v procesu osamostatňování

Samotný dětský domov má poměrně velký vliv na to, jakým způsobem bude probíhat výchova jemu svěřených dětí. Samozřejmě se musí řídit platnými zákony, ale konkrétní podobu školního vzdělávacího plánu (dále jen ŠVP) si stanovuje sám. V posledních letech probíhá v České republice transformace dětských domovů, kdy je snaha o to dětské domovy co nejvíce zmenšit a pracovat s dětmi po co nejmenších skupinách. Právě i podoba této transformace se velmi často odráží do konkrétních ŠVP.

4.2.1 Role instituce v procesu osamostatňování podle vyjádření oficiálních dokumentů (frontstage)

Zákon České národní rady o školských zařízeních (Zákon č. 395/1991 Sb) stanoví, že mládež, která tráví dlouhodobý pobyt v dětském domově, by měla být vychovávána v rodinném prostředí. Tento přístup podporuje proces sociální integrace mladých lidí tím, že jim poskytuje prostředí, které napodobuje rodinné struktury a připravuje je na život mimo institucionální prostředí.

Dále je důležité, aby instituce dětského domova aktivně podporovaly přípravu mladých lidí na samostatný život. Zákon o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních (Zákon č. 109/2002 Sb.) klade důraz na poskytování plné přímé zaopatření i mladým lidem, kteří jsou po ukončení ústavní výchovy nezaopatřeni a stále se připravují na budoucí povolání – studují, a to až do věku 26 let.

Také je důležité, aby instituce dětského domova poskytovaly podporu při odchodu mladých lidí z instituce. Zákon o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních (Zákon č. 109/2002 Sb.) stanovuje, že dětský domov by měl zajistit „*věcnou pomoc při odchodu zletilých ze zařízení.*“

Jak naznačují standardy kvality péče, je nezbytné, aby mladý dospělý obdržel seznam kontaktů a míst, na které se může obrátit v případě náhlých nebo krizových událostí. Tato příprava je důležitá pro zajištění kontinuity péče a podpory i po opuštění dětského domova. „*Zařízení uplatňuje následnou podporu a poradenství pro mladého dospělého, který opustí péči.*“ (Pacnerová, 2015, str. 33) Zároveň i podpora a poradenství poskytované mladému dospělému po opuštění péče dětského domova je klíčovým prvkem následné podpory, která by měla být systematická a zohledňovat individuální potřeby každého mladého člověka.

Důležitým aspektem sociálního začleňování mladých lidí opouštějících dětský domov je v rámci ŠVP dané instituce také finanční gramotnost. Dětský domov by měl tento cíl podporovat a aktivně se věnovat vzdělávání dětí v této oblasti. (ŠVP, str. 8) „*Téměř každý den chodí jednotlivé děti nakupovat různé potraviny nebo aktuálně potřebné věci na RS. Díky tomu se učí samostatnosti, rozhodování, co nakoupit při připravování seznamu věcí. Jsou vedeny, aby si všimaly ceny jednotlivých výrobků.*“ (ŠVP, str. 9)

Školní vzdělávací plán dané instituce se přípravě na samostatný život věnuje velmi podrobně. Podporuje cvičné bydlení pro děti, které jsou stále součástí domova, a zároveň má i určitou kapacitu startovacích bytů pro klienty, kteří už pod dětský domov nespádají. V rámci

přípravy na dospělý život nabízí dětem i aktivitu nácvičku života v zaměstnání, kdy si děti o prázdninách zkusí, jaké to je být zaměstnaným člověkem (musí mít brigádu), který si sám hospodaří. (ŠVP, str. 12)

Zařízení dětského domova by mělo aktivně budovat a udržovat pozitivní vztahy s biologickými rodinami dětí, což doporučuje i nedávný výzkum Ministerstva práce a sociálních věcí (MPSV, 2022, str. 11). Tato snaha zahrnuje podporu návštěv rodičů, posilování jejich rodičovských kompetencí a zapojení do aktivit s vychovateli a dětmi. Výzkum zdůrazňuje, že opačné „*snahy dítě tzv. „odříznout od minulosti“ a vybudovat mu nový život, založený například na identitě příslušnosti k ústavu, z hlediska jeho dlouhodobého vývoje a prevence traumat nejsou vhodné.*“ (MPSV, 2022, str. 20).

Další důležitým aspektem výchovy v dětských domovech by tak měla být příprava dětí na návrat do rodiny nebo na samostatný život mimo zařízení dětského domova. „*S pobytem v ústavu je třeba vždy zacházet jako s nástrojem, který je dočasným řešením složité situace rodiny a který bude ukončen v nejkratším možném čase, a takto je také třeba o pobytu v ústavu děti informovat.*“ (MPSV, 2022, str. 21). Zařízení by měla informovat děti o povaze svého pobytu a měla by být vždy považována za dočasné řešení v rámci složitých rodinných situací. Je neakceptovatelné, aby některá zařízení stavěla a udržovala vlastní existenci na dlouhodobé péči o děti, čímž opomíjejí faktor krátkodobosti nebo časové ohraničenosti této péče.

Kvalitní vzdělávání a využití vzdělávacího potenciálu každého dítěte by mělo být také klíčovým cílem zařízení každého dětského domova (MPSV, 2022, str. 37). K dosažení tohoto cíle by měly být využity různé podpůrné nástroje, včetně asistentů pedagoga, doučování a podpory speciálních pedagogů.

4.2.2 Role instituce v procesu osamostatňování podle výpovědi vychovatelů (backstage)

Vychovatelé se shodují na tom, že děti odcházejících z dětských domovů jsou postaveni do situace nesrovnatelně těžší než děti osamostatňující se od běžných rodin. Jejich handicap vidí především v tom, že v dětském domově děti nemají kontinuální přirozené sociální vztahy. Tyto vztahy jim ale dětský domov nikdy nemůže formálně zajistit. Dítě „*prostě potřebuje jezdit někam do bytu. Jo, někde, kde to jako žije. Někde, kde jsou jako kvazi rodiče. Jo, to prostě potřebuje. No, a to ten dětskej domov prostě nemůže.*“ (Václav) Oproti dětem z fungujících rodin prožívají jiné dětství, protože nemají fungující rodinu, která by byla schopná se o ně postarat a být jim zázemím. „*Jsou postižený jinak, žejo. Jsou prostě nešťastný, nemají ten život, neprožily to dětství tak jak by správně*

měly.“ (Viktorie) Vychovatelé to vidí tak, že děti za tento druh postižení tedy nemohou, vyskytly se ve špatném prostředí, které je nedokázalo vychovat. Vychovatelé jsou pak v dětském domově kvůli tomu, aby dětem alespoň trochu naznačili, jak to může v životě fungovat. Ale zároveň to berou tak, že „*osud je prostě nějakým způsobem determinující. A s tím neudělá nic žádná výchovná práce, sociální služba, nic.*“ (Václav) Tento fakt může být pro vychovatele mnohdy těžké přijmout. Je pro ně dobré si uvědomit, že „*nezmůžu všechno. Ale asi jde taky odhadnout, co jako u koho zmůžu.*“ (Václav) Tímto přístupem se možná snaží eliminovat možné sebezpytování a výčitky ve chvíli, kdy dítě v samostatném životě neuspěje. Tento determinační pohled je tak svým způsobem osvobozující. Nedává vychovatelům úplnou zodpovědnost za úspěšný život dětí.

Přípravu na samostatný život vnímají vychovatelé jako velmi důležitou, ale určitým způsobem ztíženou tím, že se jedná o děti, které si už něco prožily a je těžké na to navazovat. A zároveň také tím, že děti nebudou mít v dospělém životě „*někoho okolo sebe, kdo by jim pak v budoucnosti mohl pomoci.*“ (Veronika) Je proto důležité v dětech už od samých začátků podporovat samostatnost. „*Ty děti, když k nám přicházejí, tak jsou hodně zanedbaný. Ať je to z hygienický stránky, sociální, finanční. Takže, abychom tohle do nich dali a oni pak byly samostatný v tom životě.*“ (Veronika)

Mimo absenci dlouhodobých vztahů zmiňují vychovatelé jako znevýhodňující i chybějící zázemí rodiny nebo existující rodinu, která dítě může v začleňování ještě zbrzdit. „*Když ty lidi odcházejí do samostatného života, tak to mají nesrovnatelně těžší než třeba lidi z běžných rodin. To se týká už třeba jenom toho, že můžou očekávat v rodinách, že třeba někdy budou něco dědit. Jo, to tyhle děti nezdědí nic, krom dluhů, pokud se k tomu hloupě postaví.*“ (Václav)

V dětském domově jde všechno mnohem rychleji, protože děti jsou na dětský domov vázáni minimálně věkem – do 18 let, a pak jsou vázáni jen v případě studia – do 26 let. Zatímco děti z běžných rodin se mohou osamostatňovat postupně. „*No prostě v té rodině to jako přichází tak nějak jako přirozeně.*“ (Václav) Zároveň mají děti z běžných rodin alespoň minimální jistotu v tom, že je jejich rodina podpoří v nějaké neočekávané krizi. Nejde tam jen o podporu v začátcích. I proto se dětské domovy snaží o postupné začleňování formou cvičného nebo startovacího bydlení, ale problém, který zde nastává je ten, že tyto formy postupného začleňování přicházejí do života dětí moc brzy, ve chvíli, kdy je ještě nedokážou zcela zpracovat. „*O předcvičný bydlení je možný požádat v šestnácti letech nejdřív. Je to ovšem zhovadilost, protože v 16 jsou tak nedospělý, že jako žít samostatně je nepřijatelný. To oni jako nezvládnou.*“ (Václav) Vychovatelé cítí, že děti

potřebují ještě velkou oporu. „*Já si myslím, že to je moc brzo. Protože si nedovedu představit, že by mi v 16 letech někdy řekl, že mám odejít z domova. To okamžitě bych měla nejistotu, to je prostě strašný. Jsou děti, který moc chtěj, ale jsou děti, který by tam nejradši byly do 22, do 23 na tý rodince, dokud nedostudujou. Prostě jsou míň průbojný, nechce se jim a musí. Takhle je to nastavený, takhle to náš systém prostě udělal.*“ (Vendula) Tu oporu dětem právě můžou vychovatelé alespoň nějakým způsobem poskytnout. „*Čím dýl u nás vydrží, tím lépe.*“ (Václav) Právě dětský domov je z perspektivy vychovatele pro děti často jediným místem, který je může naučit, jak se o sebe postarat v dospělém životě. Uvědomují si, že ve většině případech nebudou mít děti nějaké stabilní zázemí. „*Oni na to musí být připravení. Protože oni nebudou mít v životě třeba někoho, na koho se obrátit.*“ (Veronika) Avšak doba v dětském domově je dobou velmi omezenou a krátkou na to, aby se dítě všechno zvládlo naučit. Proto se vychovatelé snaží čas v rodinkách co nejvíce zefektivnit a vtisknout mu určitý řád, u kterého se předpokládá, že by si ho dítě mohlo osvojit a převzít do samostatného života. „*U nás je ten čas hodně strukturovanej. Protože opravdu ty děti, když přijdou ze školy, tak jim přesně ty vychovatelé říkají - tak, a teď budeš dělat to to to, a vlastně mají to nalajnovaný úplně celý den, celý týden. A pak vlastně nastávají takový ty problémy, kdy oni odejdou do toho života, nebo i toho předcvičného bydlení, že vlastně neumí trávit svůj volný čas.*“ (Veronika) Právě volný čas je velmi zásadní pro budoucí život dítěte. Pokud se s ním dítě nenaučí pracovat ještě v instituci, velmi těžko si na něj pak navykne mimo ni. Ve výpovědích vychovatelů se objevuje určitý rozpor ohledně strukturovanosti běžného dne na rodince. Na jednu stranu by měl být čas na rodinkách jasně daný a strukturovaný. Má je to vést k určitému řádu. Na stranu druhou právě tento řád s sebou přináší jisté negativní důsledky v podobě toho, že děti ho sice umí dodržovat, ale ve chvíli, kdy si ho mají vytvořit sami, nezvládají to. Neumí se svým volným časem nakládat, protože k tomu nemají v dětském domově takovou příležitost.

Vychovatelé vidí dětský domov jako přípravu na dospělý život už od samotného začátku umístění dítěte. „*Ta příprava do samostatného života u těch dětí začíná strašně brzy. Oni odmalicka od nějakých čtyřech, pěti let mají službu na úklid. Malý dítě samozřejmě nic moc, ale prostě ví, že musí uklidit záchod, takže se učí uklidit prostě záchod a natáhnout si rukavice, fakt. Je mu pět a prostě uklidí záchod a ty služby se různě točí. Učíme, že se musí o sebe starat, že se mají mít rádi. Později se učí nakupovat.*“ (Vendula) Postupně se začíná připravovat zintenzivňovat. „*Ve věku 15, 16 let, my chceme a někdy to mají povinný, aby absolvovaly i nějaký semináře.*“

(Veronika) Děti by měly nabrat co nejvíce informací a kompetencí, které jim mají v běžném životě pomoci. „*Jsou nějaký služby každodenní ohledně úklidu, nebo přípravy jídla, nákupů. Ty děti jdou na nákup. Dáš jim peníze, oni nakoupí a potom to s nima vyúčtuješ. Vráteš ti peníze. Pokud ty děti jsou jako schopný, starší, tak připravují samostatně to jídlo.*“ (Vilém)

4.2.3 Shrnutí role instituce v procesu osamostatňování

Instituce dětského domova hraje klíčovou roli v procesu sociálního začleňování dětí a mladých lidí, kteří ji opouštějí. Zákon České národní rady o školských zařízeních stanoví, že mládež v dětském domově by měla být vychovávána v rodinném prostředí, což podporuje sociální integraci a připravuje je na život mimo instituci. Dle zákona je důležité mladé lidi aktivně podporovat v jejich přípravě na samostatný život a poskytovat jim věcnou pomoc při odchodu z ústavní péče. Kontinuita podpory a poradenství po odchodu z dětského domova je klíčová, ale oficiální dokumenty ji, krom věcné podpory, nijak nespecifikují. Jako důležité vidí i budování pozitivních vztahů s biologickými rodinami. Příprava dětí na návrat do rodiny nebo na samostatný život mimo ústav by měla být prioritou, a kvalitní vzdělávání a využití pedagogické podpory jsou klíčovými nástroji pro dosažení tohoto cíle.

V kontextu sociálního začleňování vidí vychovatelé dětský domov jako těžko překonatelný handicap. V kontrastu s dokumenty vidí jako stěžejní absenci zázemí, do kterého by se mohli vracet. Vychovatelé v dětském domově si uvědomují, že děti opouštějící tyto instituce mají těžší start do dospělého života než jejich vrstevníci z běžných rodin. Děti v dětských domovech často postrádají kontinuální sociální vztahy, které jsou klíčové pro jejich budoucí integraci do společnosti. Tyto dlouhodobé vztahy nejsou nikým oficiálně a formálně podporovány. Navíc nemají jistotu zázemí rodiny, což může být velkým handicapem v dospělosti. Vychovatelé, na rozdíl od oficiálních stanovisek, nepovažují návrat k biologické rodině dětí za příliš vhodný. Dále si uvědomují, že nemohou změnit vše, ale snaží se dětem alespoň naznačit, jak funguje život mimo instituci. Přestože příprava na samostatný život je důležitá, děti v dětských domovech mají oproti vrstevníkům z běžných rodin omezenější podporu a jistotu, ale především také omezený čas, kdy se mohou učit stavět se na vlastní nohy. Zatímco děti z běžných rodin se mohou postupně osamostatňovat, děti v dětských domovech jsou vázány na instituci minimálně věkem do 18 let, a následně v případě studia do 26 let. Strukturovaný režim dne v dětském domově má za cíl připravit děti na samostatný život, ale zároveň může omezovat jejich schopnost spravovat si volný čas a vyrovnávat se s ním následně mimo instituci. Vychovatelé tak vidí svou roli v poskytování dětem

dovedností a podpory již od raného věku, ale současně si uvědomují omezení, která institucionální prostředí přináší, jako právě například zmiňovaný řád dne.

4.3 Prostředí dětského domova v procesu osamostatňování

Samotné místo dětského domova je pro děti velmi podstatným prvkem, neboť se opravdu jedná o jejich domov, tedy místo, kde by se měly cítit dobře a v bezpečí. Právě domov hraje zásadní roli v tom, jak se dítě ve svém pozdějším životě uplatní. Z domova přebírá naučené strategie, normy a hodnoty a členové domácnosti jsou dítěti vzorem. Takovým prostředím by měl být i dětský domov rodinného typu. Prostředí dětského domova jednak utvářejí fyzické prvky – jako například umístění bytové jednotky nebo rozdělení pokojů či výzdoba, ale také, a to především, osoby, které se v dětském domově pohybují. V rámci rodinky se jedná o konkrétní dítě, které má vztahy s ostatními dětmi a o skupinu čtyř stálých vychovatelů, kteří jsou na rodince sice především sami, ale je mezi nimi nutná alespoň základní komunikace.

4.3.1 Prostředí dětského domova a jeho role v procesu osamostatňování podle vyjádření oficiálních dokumentů (frontstage)

Standarty kvality péče uvádějí, že by děti umístěné v dětských domovech měly být aktivně podporovány v navazování kontaktů a trávení svého volného času mimo zařízení v přirozeném sociálním prostředí (Pacnerová, 2015, str. 32). Tato podpora je klíčová pro sociální začlenění dětí po opuštění dětského domova, neboť vztahy mimo zařízení nebudou odchodem z domova zpřetrhány.

Dále „zařízení vyhodnocuje potřeby dítěte pro samostatný život a nastavuje postupy k podpoře úspěšného přechodu dítěte do samostatného života.“ (Pacnerová, 2015, str. 33) Každé dítě pochází z jiného sociálního prostředí, má jiné vlastnosti a potřebuje tedy individuální přístup.

Zákon České národní rady o školských zařízeních (Zákon č. 395/1991 Sb) definuje dětský domov jako internátní výchovné zařízení pro výkon ústavní výchovy mládeže. Tento zákon stanovuje podmínky pro péči poskytovanou dětem, které nemohou být vychovávány ve vlastní rodině z vážných důvodů.

Zákon o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů (Zákon č. 109/2002 Sb) dále upravuje fungování dětských domovů. Stanovuje například, že rodinná skupina je základní organizační jednotkou v dětském domově. „Tvoří ji v dětském domově nejméně 6 a nejvíce 8 dětí, zpravidla různého věku a pohlaví.“

Koncepce Středočeského kraje ohledně transformace a deinstitucionalizace dětských domovů chce co nejvíce podporovat vznik rodinných skupin. Jde o to, aby dětské domovy mohly v co nejvyšší míře fungovat na principu běžných domácností a tím pádem dětem ukazovaly, jakým způsobem můžou ony fungovat později v samostatném životě. Vyzdvihuje podílení dětí na chodu domácnosti. Důležitost vidí ve snížení ústavních prvků zařízení (např. společná jídelna, centrální úklid a praní, velké společenské prostory) (Středočeský kraj, 2023, str. 17)

Strategie sociálního začleňování 2021 – 2030 upozorňuje na negativní dopady pobytových zařízení pro děti. Kumulace služeb v těchto zařízeních omezuje děti v jejich sociálních vztazích a nezřídká vede k dlouhodobému pobytu v ústavní péči. Proto doporučuje vytvářet co nejvíce individuální prostor pro každé dítě a nemít striktně daná pravidla, protože by pro ně následný samostatný život mohl být šokem. *„Děti opouštějící ústavní zařízení mají pak následně potíže bez stanoveného režimu a pravidel zvládnout samostatně nároky každodenního nezávislého života v běžném prostředí.“* (MPSV, 2023, str. 73)

Ministerstvo práce a sociálních věcí doporučuje umisťovat rodinky do prostředí bytů a běžné zástavby, kde se lépe přibližuje péče o děti běžnému fungování v rodinném prostředí. Tato doporučení zdůrazňují důležitost individuální péče a zajištění přiměřeného prostředí pro rozvoj dětí. *„Děti jsou tak lépe připravovány na samostatný život poté, co ústavní péče o ně skončí. Přirozeně jsou tímto způsobem zmírňovány negativní vlivy institucionální péče na jejich identitu.“* (MPSV, 2022, str. 9) Zdůrazňuje se, aby se co nejméně odkazovalo na to, že děti vyrůstají v ústavní výchově. Děti mají mít v rámci možností pocit běžného života a všeho, co k němu patří – tedy i jiné sociální skupiny, než jsou lidé z dětského domova. Tento bod dětem může přinášet jiné pohledy na svět, které mohou pomoci v budoucím sociálním začlenění.

Děti umístěné v dětských domovech jsou dále vedeny k vytvoření společných pravidel v rodinné skupině a k uvědomění si svých práv a povinností (ŠVP, str. 6). Toto vzdělávání a podpora je klíčová pro jejich sociální a osobnostní rozvoj.

Analýza potřeb dětí v ústavní péči také podtrhuje důležitost *„využití tzv. tréninkových bytů, které pomáhají dětem a mladým dospělým k větší samostatnosti a k lepší orientaci při hospodaření a nakládání s vlastním majetkem.“* (MPSV, 2022, str. 35)

Celkově by se měly děti co nejvíce zapojovat do chodu rodinky. *„Děti by se měly podílet na přípravě jídla na skupinách, vařit spolu se svými vychovateli, přiměřeně věku, jako v běžné rodině.“* (MPSV, 2022, str. 56)

4.3.2 Prostředí dětského domova a jeho role v procesu osamostatňování podle výpovědí vychovatelů (backstage)

Vychovatelé mají obecně snahu nepřístupovat k dětskému domovu jako k instituci. K formální instituci jako takové se těžko vytváří vztah. Proto se snaží o co nejvíc domácí prostředí, ve kterém by se děti mohly cítit dobře, protože děti žádné takové prostředí vlastně nemají. „*Ty děti, který se narodily do těch rodin, kde jim nebylo dobře, tak si myslím, že je fajn, že můžou být v nějakým takovým domově, že mají právo na to prožít si to dětství jako my ostatní, kteří jsme si to v těch rodinách doma prožili hezky, takže to mě hrozně nabíjí.*“ (Viktorie) Dětský domov považují za dobré místo, které dětem může zajistit, i bez biologické rodiny, šťastné dětství. Zároveň i vychovatelé se na rodince musí cítit dobře a uvolněně, protože kdyby do dětského domova chodili jen do práce, mělo by to vliv i na vnímání domova dětmi. Jde o to vytvořit rodinnou atmosféru. „*Asi bych neřekla, že je to pro mě úplně práce...pro mě je to jako druhý domov. Domov, ve kterým trávím strašně moc času. A je to práce, která mě strašně moc baví, kterou mám hrozně ráda.*“ (Veronika)

Někdo je i tak na bytě ‚svazován prostředím‘, že mnohem raději s dětmi jejich problémy řeší někde jinde. „*Proto jako já radši ty kavárny a hospody tak jako, protože tam se toho vyřeší jako podstatně víc, než když pak sedím u něho na kanafasu v tom bytě, žejo.*“ (Václav) Je snaha o to, vytvářet co nejvíce neformální prostředí, které je otevřené a vřelé. Respondent Václav má zkušenost, že se mu děti více svěří a tím pádem toho můžou více vyřešit. Tato zkušenost může souviset i s tím, že Václav už pracuje se staršími dětmi – mladými dospělými, a je možné, že pokud se ony s doprovázejícím vychovatelem setkávají mimo známé prostředí, připadají si už dospělejší.

Vychovatelé se často zmiňují o určitém řádu, který by měl na rodinkách fungovat. „*Pravidla ty rodinky jsou poměrně dost striktní. Protože to byste se zbláznila, kdyby to nebylo striktní s 6–8 dětma. Prostě tam ty pravidla musí být jasně daný.*“ (Vendula) Pravidla v rodince musejí být pevně daná a nastavená už jen z toho důvodu, že dětí je hodně. Je nutné tam zajistit nějaký řád, aby rodinka mohla fungovat. Zároveň „*ten režim je strašně důležitý, ty děti potřebují vědět nějaký ty mantinely, jak to prostě v životě je. Co můžou a co by neměly.*“ (Viktorie) Děti by se dle vychovatelů měly naučit, jak to v běžném životě chodí. Přístup založený na pravidlech je z hlediska vychovatelů důležitý i kvůli dobrému celkovému fungování rodinky, a také toho děti naučit dělat i méně příjemné činnosti.

„*Na co já jsem jako hodně narazil bylo, že já jsem s dětma jako hodně často kamarád. A*

to funguje ve chvíli, kdy ty těm dětem připravuješ nějaký zábavný program. Ve chvíli, kdy po těch dětech, jako kamarád, chceš nějaký povinnost, tak v ten moment začneš trochu narážet. Protože každý dítě hledá nějakou skulinku, jak se vyhnout určitým povinnostem, a pokud ji vycítí u tebe, tak se do ní pustějí a snaží se jí jako využít.“ (Vilém) Vychovatelé mají zkušenosti, že k tomu, aby děti spolupracovaly, potřebují cítit k vychovatelům mírnou autoritu.

„Vnímám jsem to tak, že jsem cítil oblibu od těch dětí, ale měj jsem určitě horší výsledky toho, jak jsem měl večer splněný služby s těma dětma. Jak oni si dokázaly splnit povinnosti do školy, jak oni si dokázaly udělat nějaký úklid nebo tak, takže jsem to potom jako často za ně doháněl sám. No, úkoly za ně nedopíšu sám, ale prostě takový ty povinnosti – umytí, vytření, zametání – tak to jsem často doháněl sám, protože jsem nedokázal ty děti správně na to nasměrovat. Buďto si najít správný harmonogram toho dne, kdy je jako motivovat, kdy to tam jako nacpat anebo je dobře motivovat a pohlídat je, aby ty děti to dokázaly. Takže v tomhle jsem cítil určitou mezeru, která tam byla.“ (Vilém) Děti mohou mít s vychovatelem dobrý vztah, ale sami vychovatelé pak cítí potřebu dobrý vztah umět vybalancovat s určitými povinnostmi, které jsou zásadní pro správný vývoj k samostatnosti dítěte.

Ohledně samostatného života se vychovatelům zdá lepší, když děti „šlápnou vedle, když jsou ještě v tom dětském domově, než když odejdou a stane se to třeba až potom, co jsou mimo dětský domov. Protože můžou na tom ještě začít pracovat a vlastně ten domov jim pomůže. Ale vlastně, když pak už jsou v životě, tak to už je jenom na nich.“ (Viktorie) Dětský domov považují za instituci, která může dětem opravdu pomoci a podpořit je. Je to místo, ve kterém mohou najít oporu ve svých problémech. Dětský domov může děti nasměrovat a pomoci se jim udržet a zároveň je naučí problémy řešit. Jenže ve chvíli, kdy děti ten domov opustí, ztratí tuto oporu. Proto mnohdy vychovatelé vidí jako relativně pozitivní to, že se nějakému dítěti stane nepříjemnost ještě v dětském domově. Ve chvíli, kdy se mu to stane a spadá stále do ústavní výchovy, je možné mu jakkoliv poradit, být pro něj oporou a zároveň se mu snažit pomoci. „Takže furt je snad lepší mít ten průšvih ještě v domově, aby pak vidělo to dítě, jak se to musí řešit.“ (Viktorie) Pokud už je dítě mimo dětský domov, je odkázáno jen na sebe.

4.3.3 Shrnutí role prostředí dětského domova v procesu osamostatňování

Standardy kvality péče zdůrazňují důležitost aktivní podpory dětí umístěných v dětských domovech při navazování sociálních kontaktů a trávení volného času mimo zařízení. Tato podpora je ně klíčová pro sociální začlenění dětí po opuštění dětského domova, jelikož vztahy navázané

mimo instituci by měly zůstat po odchodu z domova nedotčeny. Zařízení by měla vyhodnocovat potřeby dětí pro samostatný život a nastavovat postupy k podpoře úspěšného přechodu dětí do samostatného života. Každé dítě vyžaduje individuální přístup vycházející z jeho specifických vlastností a sociálního prostředí, ze kterého pochází. Transformace a deinstitucionalizace dětských domovů směřuje k podpoře vzniku rodinných skupin, aby děti mohly zakusit běžný životní model rodiny a lépe se připravit na samostatný život. Neustále je zdůrazňována potřeba individuálního přístupu k dětem a minimalizace institucionálních prvků, které by mohly negativně ovlivnit jejich schopnost samostatného života. Ministerstvo práce a sociálních věcí doporučuje umístování dětí do prostředí bytů a běžné zástavby, aby se lépe připravily na život mimo instituci. Vzdělávání a podpora dětí v dětských domovech je klíčová pro jejich sociální a osobnostní rozvoj, a proto je důležité, aby se děti co nejvíce zapojovaly do chodu rodiny. Tréninkové byty jsou užitečným nástrojem pro zvýšení samostatnosti dětí a mladých dospělých při přípravě na život mimo instituci.

Vychovatelé se snaží vnímat dětský domov jako prostředí, které není jen formální institucí, ale spíše jako druhý domov pro děti, které neměly to štěstí zažívat šťastné dětství v biologické rodině. Tento přístup má za cíl vytvořit prostředí, ve kterém se děti cítí dobře a pohodlně. Vychovatelé chápou dětský domov jako místo, kde se dětem může dostat šťastného dětství, i když to není v biologické rodině. Zároveň však vychovatelé musí sami vnímat prostředí domova příjemně a uvolněně, protože jejich přístup má vliv na vnímání domova dětmi. Tento aspekt v oficiálních dokumentech nijak podchycen není. Z výpovědí ale vyplývá, že z velké většiny případů se toto snaží podchytit vedení dětského domova. Přičemž vytváření rodinné atmosféry je jedním z klíčů k úspěšné socializaci dětí do běžného života. Vychovatelé se ale zmiňují i o tom, že jen samotný fakt instituce dětí i vychovatele často svazuje. Což způsobuje mimo jiné i to, že v rámci domova musí být zaveden určitý řád a pravidla, aby se zajišťovalo dobré fungování rodinky, zvláště tak moc početné, jak není v běžných rodinách v našem evropském prostředí běžnou praxí (tedy 6-8 dětí). Pevně daná pravidla jsou také zásadní, aby se děti naučily zodpovědnosti a pochopily, jak funguje běžný život.

Jako jednu ze zásadních věcí, kterou vychovatelé spatřují pro správné začlenění dětí, ale která v dětském domově chybí a nemá ani žádnou podporu v oficiálních stanovách ohledně dětských domovů, je možnost experimentovat s řešením problémů ještě během pobytu v dětském domově, aby se naučily, jak se s nimi účinně vypořádat. Další významný bod, který v domově také chybí, je vytvoření pevného základu pro děti, který by byl schopný poskytnout podporu i po

odchodu z dětského domova. Veškeré tyto podpůrné činnosti tak probíhají na bázi dobrovolnosti nebo v gesci neziskových organizací.

4.4 Odpovědnost za dobré sociální začlenění

Odpovědnost za dobré sociální začlenění bylo téma, které se jak v dokumentech, tak ve výpovědích velmi často objevovalo. Právě odpovědnost a to, ke komu a na koho je nakládána je totiž stěžejním bodem v rámci výchovy dětí.

4.4.1 Odpovědnost za dobré sociální začlenění podle vyjádření oficiálních dokumentů (frontstage)

Podle Národní strategie ochrany práv dětí 2021 – 2029 by měly dětské domovy sledovat dlouhodobý zájem dítěte a podporovat jeho jedinečnost a vývoj. (MPSV, 2020, str. 24) Znamená to tedy, že by měly být spouštěčem v hledání silných stránek dítěte. Na tento proces by mělo dítě později navázat a uchytit se v životě na základě svých schopností. Jedním z dílčích cílů této strategie je i aktivně vyrovnávat příležitosti znevýhodněných dětí. (MPSV, 2020, str. 25) Děti by tedy měly mít, i přes veškerý svůj sociální handicap, podobné startovací podmínky, jako děti z běžných rodin.

Školní vzdělávací plán dětského domova, ze kterého pocházejí respondenti se zmiňuje, že „vhodně podporujeme samostatnost, vytrvalost a trpělivost dětí“ a „vedeme děti k pochopení důležitosti vzdělání pro budoucí život, seznamujeme je s významem celoživotního učení“ (ŠVP, str. 4) Znamená to tedy, že dle dětského domova finální zodpovědnost za dobré sociální začlenění mají samotné děti. Počítá se ale s tím, že by měly být ze strany dětského domova podpořeny v hledání svých schopností a motivovány se začlenit. Dětský domov zajišťuje informace, ale jejich příjem je na dětech.

4.4.2 Odpovědnost za dobré sociální začlenění podle výpovědí vychovatelů (backstage)

Vychovatelé jistým způsobem pociťují zodpovědnost za jim svěřené děti, ale zároveň si uvědomují, že za život dítěte odpovídá primárně dítě samo. „*Já tvrdím, že vychovatel není spasitel a i to spasení si každé musí vybrat, jo. To není jako věc, že když já na tebe budu působit, že tě změním.*“ (Václav) Vychovatel dítěti může být průvodcem, ale podle nich dítě nebude mít dobrý život, pokud ono samo nebude chtít. Zároveň vychovatelé zmiňují, že si k tomuto názoru museli najít cestu. „*Člověk si při týchle práci musí uvědomit, že my tady nespasíme svět, jo. A to je strašně důležitý si říct. Protože přesně tohleto, když vy se budete sebevíc snažit a vlastně nevidíte ty pokroky nebo vidíte, že to dítě selže. Nedodělá tu školu, v životě se mu nebude dařit. Tak budete*

trpět akorát tak vy. “ – „ne každý to dítě spasíme a ne každý povede ten život tak, jak my se budeme snažit, aby ho vedl. To je hrozně důležitý si to uvědomit.“ (Veronika) Takový postoj je vlastně i prevencí k tomu, aby vychovatelé nevyhořeli. Tento bod je ale také velmi zásadní. I přes tyto postoje je pro vychovatele nutné najít nějakou motivaci v tom, aby měli snahu děti na samostatný život co nejlépe a nejvíce připravovat. „Všechno má smysl, že i kdyby třeba ze stovky dětí to jedno se uchytilo, tak furt to má smysl“ (Viktorie)

Nemohou si jejich neúspěchy brát jako osobní selhání. „Protože spoustu těch dětí selže, takže nemůžete se do toho položit úplně, to se mi taky stalo. Obrovský naděje, obrovskýho běhání, obrovských snah, aby jeden chlapec dokončil prostě to, co má. Nakonec se mu to nepovedlo. Já jsem z toho byla (...) po dvou letech frustrovaná, vyřízená a říkala jsem si – aha, tak takhle to asi nepůjde, to jsem se do toho položila moc. To byly ty první tři roky, co jsem pracovala. Takže člověk to opravdu musí brát tak, že jim dá maximum, co může, ale musí počítat s tím, že se to nepotká jako s úspěchem, musí počítat i s tím, že by se to teoreticky mohlo setkat s neúspěchem.“ (Vendula)

K dětem se nemůžou vychovatelé, přes veškeré osobní vztahy, úplně upnout, aby se mimo jiné také vyhnuli syndromu vyhoření. Mnohdy to ale není jednoduché. „Jako je pravda, že člověk to někdy špatně snáší, když se něco stane, když už to dítě je mimo dětský domov. Tak ho to mrzí. Ale potom, když se dozvíte, že uspělo nějaký dítě, který bylo hodně problémový a nevěřilo nám a pak vlastně slyšíte, že se třeba slečna zamilovala, skončilo to její špatný období a teď normálně funguje a pracuje. Tak to je prostě super.“ (Viktorie)

Příběhy a osudy dětí vychovatele často zasáhnou, právě i proto, že jsou vztahy dost osobní. O to víc jim pak dělá radost a podporuje v další práci to, když se doslechnou, že si problémové děti dokážou najít své místo ve světě. Ohledně vztahů s lidmi mimo dětský domov se zmiňují respondenti často. Právě kontakt s vnějším světem může být pro děti velmi přínosný. „Jako ty lidi dokáže změnit něco zvenčí. Ne působením toho pedagoga. Ale tím, aby se dostali do jiný sociální skupiny. Kde si vůbec prožijou úplně něco jiného, než je ten dětský domov.“ (Václav)

Zásadní pro pozitivní začlenění vidí zásah zvenčí. Za podstatné považují vlivy z běžných sociálních skupin, které nemají nic společného s dětským domovem. Právě instituce dětského domova děti znevýhodňuje, protože je vyčleňuje z „normální“ společnosti. Proto je podle vychovatelů důležité už od počátku umístění dětí do dětského domova podporovat v dětech zapojování do aktivit, které s dětským domovem nemají nic společného. Právě v těchto sociálních uskupeních pak mohou navazovat vztahy, které jsou z „normálního“ světa a v pozdějším životě z nich mohou děti čerpat. Tyto vztahy neodkazují na dětský domov nebo na nějaká sociální

znevýhodnění. Což vidí vychovatelé jako vhodné, protože nepovažují běžnou společnost za takovou, která by byla zvyklá dětem z dětských domovů zásadním způsobem vycházet vstříc. „*Já říkám – nemyslete si, že když odejdete z dětského domova, že si každé sedne na prdel, protože vy jste z dětského domova. Naopak, život se s váma mazlit nebude a vy na to musíte být připravený.*“ (Veronika) Děti by se tak měly stávat členy sociálních skupin na základě svých individuálních vlastností, kde by fakt dětského domova neměl hrát roli. „*To je jako spásonosný. Že se dostane mezi chlapy, který jako nebudou řešit, že si zamet nebo jestli si ustlal ale prostě hrajou basketbal a baví se o úplně jiných věcech než prostě, než je prostě ten dětskej domov.*“ (Václav) O toto sekundární začleňování do světa vlastně usiluje i koncept rodinných skupin, kde jsou rodinky mnohdy umísťovány do běžných zástaveb měst. Děti žijí v prostředí, které není ústavem, ale běžným bytem, kde mají běžné sousedy a chodí do běžné školy. Tam pak dle vychovatelů mimo jiné hrají důležitou roli partnerské vztahy. „*Jo, aby se jako děvčata provdala nebo měla rodinu a partnera. A kluci teda, když klofnou nějakou dobrou dívku, tak je to pro ně skutečně záchrana. Protože ta holka s nima jako jedná tak, že ona si je prostě vychová.*“ (Václav) Mladí dospělí navážou vztah s někým, s kým je život naplňuje a můžou se snažit zapojit se do běžného života už jen kvůli partnerovi. Zároveň i partner, který nepochází z dětského domova, může přinést i jiný úhel pohledu na svět, než na který je dítě z dětského domova zvyklé. „*Potká nějakýho partnera, se kterým vlastně jí jako docvakne, že ta změna života měla smysl.*“ (Viktorie) V potenciálním partnerovi vidí vychovatelé někoho, s kým si může dítě vytvořit vzájemný hluboký osobní vztah, který je v ideálním případě dlouhodobý a může tak být pro dítě oporou i motivací v životě.

Ohledně sociálního začleňování z pohledu vychovatelů jde primárně o to, že děti nemají dostatek různorodých sociálních prostředí. „*Ty děti musejí být vyhořelý, jo. Protože jsou neustále jako v nějakým chumlu – a musíte tohle a musíte támhleto.*“ (Václav) Ve chvíli, kdy se upnou pouze na jedno sociální prostředí – dětský domov – a v určitém věku jsou od něho odstříženy, nic jim prakticky nezůstane. Zůstane jim maximálně kontakt na jejich biologickou rodinu, což vychovatelé nevidí příliš pozitivně. Původní rodiny dětí vnímají spíše tak, že stále nejsou ve většině případů schopné se o dospívající dítě postarat a mnohdy ho stáhnou s sebou ke dnu.

Důležité je si uvědomit, že sociální začleňování po odchodu z domova už prakticky není otázkou dětského domova. To, jakým směrem se vyvine se vychovatelé dozvídají jen někdy, a to spíše na základě dobrých vztahů s dětmi, kdy ony sami se chtějí ozvat nebo se vychovatelé zajímají. Zpětná vazba o dospělém životě dětí pro vychovatele tak není úplně komplexní. „*Takhle,*

my se samozřejmě dozvídáme jen od těch, s nimiž udržujeme prostě jako kamarádké nebo přátelské vztahy. To není jako žádná jejich povinnost. Takže takhle, že je to prostě jenom na bázi toho, že se občas vidíme, nebo že se chtěj o něčem poradit a tak.“ (Václav) Právě ale kontakt mezi vychovateli a dětmi po odchodu z domova a nějaké dlouhodobé vztahy považují vychovatelé za velmi nosné. Navíc se pak často cítí být v roli toho, že pokud ze své, teď už neformální pozice, nepomůžou oni, dětem by nepomohl nikdo další. „V kontaktu jsme, třeba si napíšou – a teto, co mám dělat, poradíš mi – a tohleto. Takže jsou a není jich zase tolik.“ (Veronika) Vychovatelé jsou i po skončení svých pracovních povinností schopní si udělat čas na děti, které se už nemají na koho obrátit. Vychovatelé vykazují velkou dávku ochoty. „Tak já klidně ze svého volného času půjdu. A prostě jako mu věnuju dopoledne na úřadech, to vůbec není problém.“ (Vendula) Nedělá jim potíž se jim i nadále věnovat. Často ale spíše naráží na to, že děti se po odchodu z domova neozývají. Pokud totiž měly s vychovateli dobrý vztah, nechtějí je zklamat, a proto se mnohdy ozvou až po letech, poté, co si vyřešily svoje problémy. „Mám zkušenost, že se vám ozvou děti jenom tehdy, když se jim daří dobře, když se jim daří špatně, tak ony jako kdyby se styděly a neozvou se vám třeba rok, dva a pak najednou, když se začnou ozývat, tak si říkám, že už se to spravilo.“ (Vendula)

4.4.3 Shrnutí odpovědnosti za dobré sociální začleňování

Národní strategie ochrany práv dětí 2021–2029 klade důraz na sledování dlouhodobého zájmu dítěte a podporu jeho jedinečnosti a vývoje. To znamená, že by dětské domovy měly aktivně hledat a podporovat silné stránky každého dítěte. Tento proces by měl dítě později povzbuzovat a umožňovat mu se uplatnit v životě na základě jeho schopností. Součástí této strategie je také aktivní vyrovnávání příležitostí pro znevýhodněné děti. Cílem je zajistit, aby i přes sociální handicap měly tyto děti podobné startovací podmínky jako děti v běžných rodinách. Školní vzdělávací plán dětského domova zdůrazňuje podporu samostatnosti, vytrvalosti a trpělivosti dětí, stejně jako důležitost vzdělání pro budoucí život a význam celoživotního učení. Tím se naznačuje, že konečná odpovědnost za úspěšné sociální začlenění leží na dětech samotných. Avšak děti by měly být podporovány v hledání svých schopností a motivovány k začlenění. Dětský domov poskytuje potřebné informace, ale je na dětech, jak s nimi naloží.

Vychovatelé pocítují určitou zodpovědnost za děti, které mají na starosti, avšak jsou toho názoru, že ve výsledku nejvíc záleží na tom, jak se samotné děti postaví k životu. Vychovatel může být průvodcem, ale dítě nemůže mít dobrý život pokud nechce. Tento postoj je pro vychovatele

nejspíš důležitý proto, aby se vyhnuli vyhoření a osobním zklamáním. I přes veškerou snahu a péči o děti si vychovatelé uvědomují, že ne všechny děti se budou úspěšně začleňovat do společnosti. To je pro ně důležité brát na vědomí a neúspěchy dětí nebrat jako osobní selhání. Zkušenosti s tím mohou být náročné, ale vychovatelé cítí, že se s tím musí vyrovnat a přijmout to, že není možné zachránit všechny. Zároveň považují kontakt s lidmi mimo dětský domov za velmi důležitý pro děti, což je v souladu s oficiálními dokumenty. Vychovatelé i dokumenty vidí dětský domov tak, že dětem umožňuje rozvoj sociálních dovedností a navazování vztahů i mimo prostředí ústavu. Právě tyto vztahy (a ne vztahy s vychovateli) mohou být pro děti klíčové při budování jejich budoucího života.

I přesto ale vychovatelé mívají i po ukončení pracovního poměru s dětmi dlouhodobé vztahy. Tyto vztahy vidí jako podporu a pomoc v dospělosti pro děti.

Celkově je z hlediska vychovatelů pro sociální začleňování klíčové, aby děti z dětských domovů měly možnost zažívat různorodé sociální prostředí a navazovat vztahy mimo ústavní prostředí.

5 Diskuze v kontextu teoretického ukotvení

Tato kapitola se zabývá diskusí výsledků výzkumu v kontextu teoretického rámce, který byl vytyčen v úvodních kapitolách. Zvláštní pozornost je věnována spojitosti mezi empirickými zjištěními a koncepty emocionální práce, liniových pracovníků a socializace tak, jak byly diskutovány v literatuře a jak se projevují v konkrétním prostředí českých dětských domovů rodinného typu.

Jedním z teoretických východisek, do kterých je možné zařadit zjištění této práce, je teorie emocionální práce od Arlie Hochschildové. Z empirických dat vyplynulo, že vychovatelé investují značné množství emocionální energie do vytváření stabilního a podpůrného prostředí, které je nezbytné pro sociální adaptaci dětí. Toto zjištění rozšiřuje tradiční pojetí emocionální práce ve vztahu k profesionálním rolím v oblasti sociální péče, kde se obvykle předpokládá, že emocionální práce slouží primárně k udržení profesionálního vztahu. V našem případě se tato teze podporuje. Vychovatelé sice používají emocionální práci k profesionálnímu vztahu, ten ale znamená nejen prohlubování vztahů, ale také k jejich vytváření, i přes možné osobní překážky. Je také silně spjata s konceptem odcházení dětí z dětského domova do samostatného života. Vychovatelé by se měli dle oficiálních dokumentů snažit o dlouhodobou individuální podporu, ale současný systém tomu není příliš nakloněn. Vychovatelé nemají formální možnost, jak se dětem po odchodu z domova věnovat. Případně se pak věnují jen těm, u kterých práce s nimi neznamena emocionální práci, ale vychází z vlastního reálného prožívání. Syntéza teoretických perspektiv a empirických zjištění přináší komplexní pohled na možnosti, které mají vychovatelé v dětských domovech v kontextu sociálního začleňování dětí. Z analýzy vyplynulo, že emocionální práce, kterou vychovatelé vykonávají, je zásadní nejen pro řízení a udržování profesionálních vztahů, ale i pro budování hlubších osobních a dlouhodobých vazeb, které jsou klíčové pro sociální začleňování dětí. Tato emocionální práce přesahuje tradiční rámec profesionální péče a stává se důležitým nástrojem pro rozvoj sociálních a emocionálních dovedností dětí.

Dále jsem v teorii vycházela z přirovnání vychovatelů k liniovým pracovníkům. Vychovatele jsem považovala za liniové pracovníky právě v kontextu sociálního začleňování. Předpokládala jsem, že právě oni jsou tím posledním a nejdůležitějším článkem v procesu dobrého začlenění dětí z dětských domovů do běžné společnosti. Z práce ale vyplývá, že vychovatelé nepocítují primární odpovědnost za sociální začleňování dětí. Vnímají svou důležitost, snaží se dětem být vzorem a být jim oporou při osamostatňování. Ale samotný úspěch začlenění do běžné

společnosti přičítají i jiným faktorům, primárně však individuálnímu nastavení dětí.

Další významnou oblastí, která byla v předkládané práci prozkoumána, je proces socializace. Vychovatelé v dětských domovech často působí jako klíčové postavy v sekundární socializaci, kdy kompenzují chybějící nebo nedostatečnou primární socializaci v biologických rodinách dětí. Socializace v dětském domově se snaží být náhradou za nefunkční primární socializaci. Snaha je tedy o co největší napodobení běžné primární socializace – tedy socializace v rodinách. Dětské domovy se dle vychovatelů snaží o co největší rodinný přístup. Ten je ale mnohdy narušován už samotným principem ústavní výchovy. Na rodinných skupinách je mnohdy více dětí než v běžných rodinách, děti zastávají více úkolů, čas i povinnosti jsou strukturovány více, než je mimo dětský domov běžné. Zároveň vztahy, které se zde budují nemají stejný základ a ani pokračování jako v normálních rodinách. V rámci dětského domova je neustále kladen důraz na osamostatnění dětí, které jsou už od brzkého věku k němu vedeny. Postava vychovatele může formovat normy, hodnoty a očekávání, které děti přejímají a které jim pomáhají adaptovat se na život ve společnosti. Tyto aspekty „rodinného ústavního života“ jsou podpořeny výzkumy uvedenými v literatuře, zejména pracemi autorů zabývajících se vlivem institucionální výchovy na sociální adaptaci dětí. V rámci sekundární socializace se vytvářejí normy a modely chování, které děti přejímají, a tím se formuje jejich sociální identita a kompetence nezbytné pro fungování ve společnosti. Tato role vychovatelů je klíčová zejména v případech, kde primární socializace byla nedostatečná nebo problematická.

Z výzkumu také vyplynula potřeba institucionální podpory vychovatelů, která by zahrnovala nejen trénink v oblasti emocionální inteligence a strategií pro zvládání stresu, ale také poskytování dostatečných zdrojů a možností pro jejich práci. Podpora by měla směřovat k vytvoření stabilního prostředí, které umožní vychovatelům efektivně vykonávat jejich klíčovou roli v procesu sociálního začleňování dětí.

Výzkum ukázal, že by bylo vhodné zintenzivnit spolupráci mezi širšími komunitními strukturami, aby byly dětem poskytovány příležitosti pro sociální interakce a začleňování mimo institucionální prostředí. Z hlediska vychovatelů je totiž primární podporovat snahu samotných dětí uchytit se mimo institucionální prostředí.

Závěr

V této bakalářské práci jsem se věnovala zkoumání role vychovatelů v dětských domovech a jejich vlivu na sociální začleňování dětí po opuštění těchto zařízení. Na základě kvalitativních rozhovorů s vychovateli bylo možné získat hlubší vhled do toho, jak vychovatelé vnímají svou roli a jakým způsobem přistupují k výchově ve směru přípravy dětí na samostatný život.

Předkládaná práce se pokoušela odpovědět na následující otázky:

Jak vychovatelé vnímají svou roli v kontextu sociálního začleňování svých svěřenců?

Jak roli vychovatelů předpokládají oficiální dokumenty?

Jaká jsou specifika práce vychovatele jako liniového pracovníka?

Jaká jsou specifika práce vychovatele v kontextu emoční práce?

Jak vypadá z perspektivy vychovatelů socializace jejich svěřenců a jaké jsou zde nedostatky?

Z výzkumu vyplynulo, že vychovatelé se neidentifikují pouze jako pedagogové, ale také jako vzor, který má vliv na sociální a emoční vývoj dětí. Důležitým aspektem, který spatřují ve své práci je i vlastnost vychovatelů navazovat s dětmi zdravé a respektující vztahy. Oficiální dokumenty se k této problematice vyjadřují tak, že vychovatel je v první řadě pedagog. Tento pedagog by měl ale hledět na každé dítě individuálně a měl by se snažit mu co nejvíce porozumět. S tímto se vychovatelé ztotožňují, ale roli pedagoga nepřikládají tak velký důraz.

Co se týče přirovnání vychovatelů k liniovým pracovníkům, z práce vyplývá, že vychovatelé nepocítují primární odpovědnost za sociální začleňování dětí. Snaží se jim být nápomocní v jejich osamostatňování nebo přípravě na dospělý život. Ale samotný úspěch začlenění do běžné společnosti přičítají i jiným faktorům, primárně však individuálním nastavení dětí.

Dále se ukázalo, že klíčovým aspektem práce vychovatelů je emocionální práce, což zahrnuje schopnost vychovatelů efektivně řídit vlastní emoce a empaticky reagovat na emoce a potřeby dětí. Tato schopnost je zásadní pro vytváření bezpečného a podporujícího prostředí, které je nezbytné pro úspěšnou socializaci dětí.

Jedním z hlavních problémů sociálního začleňování z pohledu vychovatelů, které výzkum odhalil, je nedostatečná kontinuita formální podpory dětem po opuštění domova, kterou mnohdy dětem vychovatelé ze své dobrovolnosti poskytují. Kromě toho vychovatelé poukazují na nutnost lepší integrace dětských domovů s lokálními komunitami, což by dle nich dětem umožnilo lépe se

začlenit do společnosti a rozvíjet sociální vztahy mimo institucionální prostředí dětského domova.

Na základě těchto zjištění je zřejmé, že pro zlepšení situace by bylo vhodné zvážit některá opatření. Bylo by přínosné zavést cílenější vzdělávací programy pro vychovatele, které by je lépe připravily na emocionální aspekty své práce a poskytly jim více zdrojů pro individuální podporu dětí v dětském domově, které jsou mnohdy velmi specifické. Dále je třeba vyvinout systematictější přístupy k začleňování dětí do komunitních aktivit a zajištění stálé podpory v prvních letech po opuštění domova.

Výsledky této práce ukazují, že zlepšení podmínek a metod v dětských domovech, stejně jako posílení emoční role vychovatelů, může z hlediska vychovatelů výrazně přispět k lepšímu sociálnímu a profesnímu začleňování dětí opouštějících tyto instituce, a tím jim poskytnout lepší předpoklady pro úspěšný život ve společnosti.

Summary

In this bachelor thesis I investigated the role of educators in children's homes and their influence on the social integration of children after leaving these institutions. Based on qualitative interviews with educators, it was possible to gain a deeper insight into how educators perceive their role and how they approach education in order to prepare children for independent living.

This research sought to answer the following questions

How do educators perceive their role in the context of social inclusion of their charges?

How is the role of educators perceived in official documents?

What are the specificities of the educator's work as a line worker?

What are the specificities of the educator's work in the context of emotional labour?

How do educators see the socialisation of their charges and where are the gaps?

The research revealed that educators see themselves not only as educators but also as role models who influence children's social and emotional development. Another important aspect they see in their work is the quality of educators in building healthy and respectful relationships with children. Official documents state that the educator is first and foremost an educator. However, the educator should look at each child individually and try to understand them as much as possible. Educators agree with this, but do not place as much emphasis on the role of the educator.

Regarding the comparison of educators with line workers, the work shows that educators do not feel a primary responsibility for the social inclusion of children. They try to help them become independent or prepare them for adult life. But they attribute the actual success of integration into mainstream society to other factors, primarily the individual adjustment of the children.

Furthermore, emotional labour has been identified as a key aspect of educators' work, which includes the ability of educators to manage their own emotions effectively and to respond empathically to children's emotions and needs. This skill is essential for creating a safe and supportive environment, which is essential for the successful socialisation of children.

One of the main problems of social inclusion from the perspective of educators that research has identified is the lack of continuity in the formal support that educators often provide on a voluntary basis to children after they leave home. In addition, educators point to the need for better integration of children's homes with local communities, which they believe would enable children to better integrate into society and develop social relationships outside the institutional

environment of the children's home.

Based on these findings, it is clear that some measures could be considered to improve the situation. It would be beneficial to introduce more targeted training programmes for educators to better prepare them for the emotional aspects of their work and to provide them with more resources to support children in the orphanage on an individual basis, which is often very specific. In addition, more systematic approaches need to be developed to integrate children into community activities and to provide ongoing support in the early years after leaving the home.

The results of this work show that improving the conditions and methods in children's homes, as well as strengthening the emotional role of educators, can, from the educators' point of view, make a significant contribution to better social and professional integration of children leaving these institutions, thus providing them with better conditions for a successful life in society.

Zdroje

- BOEIJE, Hennie R. Analysis in qualitative research. 2009.
- BUREAUCRACY, Street-Level. Dilemmas of the individual in public services. New York: Russell Sage Foundation, 1980.
- CAHILL, Orla; HOLT, Stephanie; KIRWAN, Gloria. Keyworking in residential child care: Lessons from research. *Children and Youth Services Review*, 2016, 65: 216-223.
- COLTON, Matthew; ROBERTS, Susan. Factors that contribute to high turnover among residential child care staff. *Child & Family Social Work*, 2007, 12.2: 133-142.
- COOLEY, Charles Horton. Looking-glass self. The production of reality: Essays and readings on social interaction, 1902, 6: 126-128.
- ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD. Aktuální populační vývoj v kostce [online]. 2024, 9.1.2024 [cit. 2024-01-12]. Dostupné z: <https://www.czso.cz>
- DE SINGLY, Francois; ŠAŠKOVÁ, L. Sociologie současné rodiny. 1999.
- FOLDA, Jan, et al. Systém náhradní péče o děti a mladistvé a následné péče o mladé lidi odcházející z náhradní péče v České republice: Situační analýza. Praha, Sdružení SOS dětských vesniček, 2009.
- GOFFMAN, Erving. Všichni hrajeme divadlo: seberepresentace v každodenním životě. Praha: Nakladatelství Studia Ypsilon, 1999.
- HERON, Gavin; CHAKRABARTI, Mono. Examining the perceptions and attitudes of staff working in community based children's homes: are their needs being met?. *Qualitative Social Work*, 2002, 1.3: 341-358.
- HOCHSCHILD, Arlie Rusell. (1979). Emotion Work, Feeling Rules, and Social Structure. *American Journal of Sociology*, 85(3), 551–575.
- HORÁK, Pavel, et al. Role liniových pracovníků ve veřejné politice. *Sociologický časopis/Czech Sociological Review*, 2009, 45.2: 369-395.
- HUANG, Xiaowei. Understanding Bourdieu-cultural capital and habitus. *Rev. Eur. Stud.*, 2019, 11: 45.
- IPSOS. Potřeby dětí při odchodu z dětského domova. In: Ipsos [online]. 2015 [cit. 2024-01-13]. Dostupné z: https://www.ipsos.com/sites/default/files/2017-12/ipsos_pro_mimo_domov_potreby_deti_pri_odchodu_z_detskeho_domova_prezen

[tace_pro_tk_cerven_2015.pdf](#)

- KLUSÁČEK, Jan; KŘIŽANOVÁ, Barbora. *Zpráva o stavu péče o ohrožené děti v ČR v roce 2023: Prevence ohrožení dítěte stále Achillovou patou*. 2023.
- MOŽNÝ, Ivo. *Sociologie rodiny. Základy sociologie*. Praha: Sociologické nakladatelství, 1999. ISBN 80-85850-75-3. MPSV. Sociální služby [online]. 2020 [cit. 2024-01-14]. Dostupné z: <https://www.mpsv.cz/socialni-sluzby-1>
- MPSV. *Strategie sociálního začleňování 2021–2030*. 2023. Dostupné online: https://www.mpsv.cz/documents/20142/225517/Strategie+soci%C3%A1ln%C3%ADho+za%C4%8Dle%C5%88ov%C3%A1n%C3%AD+2021-2030_aktualizace+2023.pdf/fec71d0b-c783-53e1-4b37-b73c7d591ec0
- MPSV. *Zmapování potřeb dětí v ústavní péči*. 2022. Dostupné online: <http://www.pravonadestvi.cz/dokumenty/ostatni-dokumenty/>
- MPSV. *NÁRODNÍ STRATEGIE OCHRANY PRÁV DĚTÍ 2021-2029*. 2020. Dostupné z: https://www.mpsv.cz/documents/20142/225508/NARODNI+STRATEGIE+OCHRANY+PRAV+DETI+2021_2029_FINAL.pdf/4d20b44e-a8c5-6882-d46f-a8d0fb7695d5
- PACNEROVÁ, Helena, et al. *Standardy kvality péče o děti ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy a preventivně výchovné péče*. Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2015.
- PAQ RESEARCH. *Mapa vzdělávání: Jak se liší výsledky vzdělávání napříč republikou. Mapa vzdělávání* [online]. 2024 [cit. 2024-02-20]. Dostupné z: <https://www.mapavzdelavani.cz/vzdelavaci-vysledky>
- PRUCKLOVÁ, Renáta. *Prodloužení studia o semestr jako nový trend. Nelitujeme toho, shodují se studenti*. In: *Stisk online* [online]. 2023 [cit. 2024-01-12]. Dostupné z: <https://stisk.online/a/S5vzc/prodlouzeni-studia-o-semestr-jako-novy-trend-nelitujeme-toho-shoduji-se-studenti>
- PTÁČEK, Radek, KUŽELOVÁ, Hana, ČELEDOVÁ, Libuše. *Vývoj dětí v náhradních formách péče*, MPSV, 2011

- STŘEDOČESKÝ KRAJ. *Koncepce deinstitucionalizace a transformace dětských domovů zřizovaných středočeským krajem*. 2023
- ŠVP. Z důvodu zachování anonymity respondentů neuvádím, z jakého domova ŠVP pochází.
- TÖRRÖNEN, Maritta Lea; VORNANEN, Riitta Helena. Young people leaving care: Participatory research to improve child welfare practices and the rights of children and young people. *Australian Social Work*, 2014, 67.1: 135-150.
- TÖRRÖNEN, Maritta, et al. Emotional participation of young adults starting their independent living. *Nordic Social Work Research*, 2018a, 8.sup1: 65-78.
- TÖRRÖNEN, Maritta, et al. Reciprocal emotional relationships: Experiences of stability of young adults leaving care. 2018b.
- TÖRRÖNEN, Maritta. Community in a children's home. *Child & family social work*, 2006, 11.2: 129-137.
- TÖRRÖNEN, Maritta. Social relationships and their connection to mental health for young people who have been in the care system. *The British Journal of Social Work*, 2021, 51.3: 927-944.
- Vyhláška č. 438/2006 Sb., kterou se upravují podrobnosti výkonu ústavní výchovy a ochranné výchovy ve školských zařízeních, ve znění účinném od 1. 6. 2022, MŠMT [online]. [cit. 9. 4. 2024] Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlasky-k-zakonu-o-vykonu-ustavni-vychovy-nebo-ochranne-vychovy>
- Zákon České národní rady o školských zařízeních, Zákon č. 395/1991 Sb., část třetí, §24. In: *Zákony pro lidi* [online]. [cit. 8. 4. 2024] Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1991-395>
- Zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, Zákon č. 563/2004 Sb. In: *Zákony pro lidi* [online]. [cit. 2024-01-12]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563?text=563/2004+Sb.#cast1>
- Zákon o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů, Zákon č. 109/2002 Sb. In: *Zákony pro lidi* [online]. [cit. 2024-01-12]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2002-109?text=109/2002#cast1>

Seznam tabulek v práci

Tabulka 1: Seznam vybraných organizací zabývajících se podporou dětí po odchodu z dětských domovů, zdroj: autorka.....	17
Tabulka 2: Výběr respondentů, zdroj: autorka	24
Tabulka 3: Výběr dokumentů a jejich popis, zdroj: autorka.....	25