

Univerzita Karlova v Praze

Fakulta humanitních studií

Katedra řízení a supervize v sociálních a zdravotnických organizacích

Bc. Alžběta Stropnická

**Trávení volného času očima dětí
ohrožených sociálním vyloučením**

Diplomová práce

Vedoucí práce: PhDr. Olga Šmídová

Praha 2011

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem předkládanou práci zpracoval/a samostatně a použil/a jen uvedené prameny a literaturu. Současně dávám svolení k tomu, aby tato práce byla zpřístupněna v příslušné knihovně UK a prostřednictvím elektronické databáze vysokoškolských kvalifikačních prací v repozitáři Univerzity Karlovy a používána ke studijním účelům v souladu s autorským právem.

V Praze dne 15. září 2011

.....

Alžběta Stropnická

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala PhDr. Olze Šmídové za vstřícnost, odborné vedení diplomové práce, poskytování rad a doporučování vhodných materiálů a Mgr. Blance Tollarové, Ph.D. za přátelský přístup ke studentům, podrobné rozebírání přepisů rozhovorů a bezbřehou trpělivost při vysvětlování kategorizace dat. Dále bych chtěla poděkovat dětským respondentům za skvělou spolupráci při výzkumu a dětem z výtvarného kroužku, které vytvořily ilustrace, použité v této práci.

A.S.

OBSAH

ABSTRAKT.....	6
ABSTRACT.....	7
I. ÚVOD.....	8
II. TEORETICKÁ ČÁST.....	10
1. Sociální vyloučení.....	10
1.1. Historický vývoj pojmu sociální vyloučení	10
1.2. Definice sociálního vyloučení.....	12
1.3. Dimenze sociálního vyloučení	13
1.4. Vymezení pojmů integrace a sociální inkluze ve vztahu ke konceptu sociálního vyloučení.....	17
1.5. Pojem kultura chudoby ve vztahu ke konceptu sociálního vyloučení a k etnicitě	20
1.6. Kdo je v České republice ohrožen sociálním vyloučením	22
1.7. Dítě v rámci sociálně vyloučené rodiny	23
2. Volný čas.....	24
2. 1. Definice volného času	24
2.2. Funkce volného času	26
2.3. Způsob trávení volného času.....	27
3. Situace v Neratovicích	30
3.1. Popis a historie města vzhledem k sociální oblasti a oblasti vzdělávání.....	30
3.2. Programy sociální integrace společnosti Člověk v tísni.....	32
III. EMPIRICKÁ ČÁST	34
1. Metody a zpracování výzkumu	34
1. 1. Formulace výzkumného problému.....	34
1.2. Popis vzorku.....	34
1.3. Příprava a realizace výzkumu	34
1.4. Zpracování dat.....	37
1.5. Využitelnost výzkumu	37

2. Medailonky respondentů.....	39
2.1. Pavlínka.....	39
2.2. Fanda.....	39
2.3. Láďa.....	40
2.4. Tinka.....	41
3. Interpretace dat.....	42
3.1. Provozované aktivity.....	42
3.1.1. Pravidelné každodenní činnosti.....	42
3.1.2. Aktivity ve volném čase.....	46
3.1.3. Místa provozování aktivit.....	50
3.2. Okolnosti prožívání volného času.....	51
3.2.1. Pravidla trávení volného času.....	52
3.2.2. Omezení.....	55
3.2.3. Touhy a emoce spojené s volným časem.....	63
3.3. Vztahy s okolím na pozadí volného času.....	66
3.3.1. Vztahy v rodině.....	66
3.3.2. Vztahy s ostatními dětmi.....	68
3.3.3. Vztahy s majoritní společností.....	72
3.4. Zdroje informací.....	76
4. Shrnutí.....	81
5. Diskuze.....	83
IV. ZÁVĚR.....	88
V. SEZNAM LITERATURY A POUŽITÝCH ZDROJŮ.....	91
SEZNAM PŘÍLOH.....	96

ABSTRAKT

Tato diplomová práce je zaměřena na fenomén sociálního vyloučení, především na problematiku sociálně vyloučených dětí. Mým cílem bylo najít odpověď na následující otázky: Jak děti ohrožené sociálním vyloučením tráví svůj volný čas? Jsou s tímto způsobem spokojené, a co je případně omezuje v možnostech trávit volný čas jinak?

V teoretické části jsem se zaměřila na definování pojmu sociální vyloučení a dalších příbuzných konceptů jako je integrace, sociální inkluze nebo kultura chudoby. Dále jsem definovala volný čas a krátce nastínila situaci v Neratovicích, kde dětské respondenty výzkumu bydlí, chodí do školy nebo provozují volnočasové aktivity.

Pro výzkum jsem zvolila metody kvalitativního výzkumu – čtyři polostrukturované rozhovory s dětmi ohroženými sociálním vyloučením ve věku 6-11 let. Kromě toho děti kreslily rozvrhy svého běžného všedního a víkendového dne. V praktické části jsem se věnovala analýze dat, získaných prostřednictvím výzkumu. Tato data jsem dále porovnávala s výsledky podobných výzkumů a na závěr jsem na základě těchto dat, zasazených do teoretického rámce, navrhla určitá doporučení.

Klíčová slova:

sociální vyloučení, sociální exkluze, integrace, sociální inkluze, kultura chudoby, Romové, volný čas, volnočasové aktivity, děti

ABSTRACT

This thesis is focused on the phenomenon of the social exclusion to the specifications of socially excluded children. My target was to answer these questions: How children threatened by social exclusion spend their free time? Are they satisfied with these ways and do they feel any limitations to spend a free time in different way?

The theoretical part I focused on the theoretical definitions of the concept of social exclusion and other theoretical related concepts like integration, social inclusion or culture of poverty. Further I was dealing with definition of free time and in addition I described briefly a town called Neratovice where children participated in my research live, visit the school or do some leisure activities.

For the research, I selected a quantitative research method – four semi-standardized interviews with children threatened by social exclusion at the age of 6-11 years. In addition children drew a time schedule of their common week day and weekend day. In practical part I analyzed the data from research, compare it with the data from other researches and suggest some recommendation based on these data in theoretical context published in theoretical part.

Key words:

social exclusion, integration, social inclusion, culture of poverty, Gypsy, free time, leisure activities, children

I. ÚVOD

Problematika sociálního vyloučení je v současné době velmi aktuálním tématem. Pojmy jako „chudý“ či „sociálně znevýhodněný“ jsou dnes v mediálním i lidovém diskurzu běžně zaměňovány za označení „nepřizpůsobivý“ či „Rom“. Skoro se zdá, jako by laická veřejnost chápala koncept sociálního vyloučení jako zástěrku, jako něco, čím chtějí odborníci maskovat a omlouvat skupinu lidí, která se nechce podřídit pravidlům a normám majoritní společnosti. Tento koncept je z velmi zjednodušeného úhlu pohledu spojován s etnicitou, nechutí pracovat, nechutí se vzdělávat a nakonec v podstatě se svobodnou volbou žít na okraji společnosti. Koncept sociální exkluze je však něčím jiným. Je pojmem mnohofaktorovým a multidimenzionálním a právě pro svou komplexnost postupně nahradil dříve používaný koncept chudoby a upozornil tak na fakt, že v sociálním vyloučení nejde pouze o materiální nouzi, nýbrž o různou míru nedostatku na mnoha úzce provázaných úrovních, přičemž není na první pohled jasné, kdy se jedná o následky a kdy o příčiny. Právě proto jsem přesvědčená, že toto pojetí, které umožňuje nahlížet situaci z mnoha různých úhlů, velmi dobře vystihuje složitou situaci lidí, kteří se na okraji společnosti skutečně ocitli a volají o pomoc.

Mezi osoby ohrožené sociálním vyloučením patří velmi široká a heterogenní skupina lidí. Jedná se o mentálně či tělesně postižené, duševně nemocné, imigranty, seniory bez podpůrné sítě rodiny, příslušníky etnických menšin, nezaměstnané a další. V této práci se zaměřím na skupinu, která je dopady sociálního vyloučení zasažena snad nejhůře – na děti. S využitím metod kvalitativního výzkumu jsem se snažila přiblížit, jak sociálně vyloučené děti tráví svůj volný čas, zda vnímají nějaká omezení a jak se s nimi vyrovnávají. To vše ne z pohledu majority, nýbrž jejich slovy, jejich očima a prostřednictvím jejich každodenních prožitků.

V teoretické části se zaměřím na bližší představení konceptu sociálního vyloučení a s ním souvisejících konceptů sociální integrace a sociální inkluze ve vztahu k toleranci a pluralismu. Stručně také nastíním historii, význam a funkci volného času v různých pojetích. Tuto část uzavřu krátkým náhledem do prostředí města Neratovice, kde naši respondenti bydlí, navštěvují školy nebo provozují volnočasové aktivity. V praktické části potom nastíním metodologii realizovaného výzkumu a budu se věnovat interpretaci dat, získaných prostřednictvím výzkumu. V závěru práce srovnám získaná data s výsledky jiných výzkumů na obdobná témata, vypíchnu odlišnosti, které

můžeme pozorovat mezi sociálně vyloučenými dětmi a dětmi z běžného prostředí, a na základě těchto závěrů navrhnou doporučení, aplikovatelná při práci s rodinami ohroženými sociálním vyloučením.

V příloze potom můžete pro lepší představu najít jeden z přepisů rozhovoru s dětským respondentem a denní rozvrhy všech dětí, které malovaly po čas rozhovoru a které hezky ilustrují náplň jejich běžného všedního i víkendového den.

II. TEORETICKÁ ČÁST

1. Sociální vyloučení

V českém politickém a mediálním diskurzu je dnes koncept sociálního vyloučení poměrně oblíben a často používán. Kromě pojmu sociální vyloučená je hojně používán též pojem sociální exkluze. Tyto dva pojmy jsou synonymy a jsou tedy volně zaměnitelné. Níže bych ráda představila historii a definici tohoto pojmu a krátce představila také pojem integrace, který se k pojmu sociálního vyloučená neodmyslitelně váže, ač se nejedná o jeho protiklad, jak by se na první pohled mohlo zdát.

1.1. Historický vývoj pojmu sociální vyloučení

V historii všech společností a kultur se běžně setkáme s tím, že z daného společenství byli vylučováni jedinci či dokonce celé skupiny. Tento mechanismus sloužil jako forma sociální kontroly a byl legitimním způsobem udržování řádu a zajištěním skupinové koheze. Díky tomuto mechanismu měla společnost jistotu, že se nebude muset potýkat s jedinci či skupinami, kteří by mohli narušovat obecně schvalovaný a relativně fungující řád, a že disponuje jednoduchými mechanismy k tomu, jak se těchto lidí zbavit. Exkomunikace a ostrakizace členů skupiny tak byla již od pradávna jedním z nejhorsích trestů ve všech formách společenství. Nežádoucími členy společnosti byli nejen jedinci s patologickými projevy, ohrožující přímo společenský řád a porušující pravidla daného společenství, ale i lidé s odlišným kulturním a hodnotovým zázemím, kteří svými názory ohrožovali platnost hodnot a norem, považovaných společností za jediné správné. S rozvojem deklarovaných lidských práv, podporou solidarity a vznikem sociálního státu je však dnes v evropském měřítku jakákoliv exkluze chápána jako negativní jev, který přímo ohrožuje integritu společnosti a je pro tuto společnost hrozbou. (Mareš 2000, Mareš, Sirovátka, 2008)

Přes prokazatelnou přítomnost vylučování jedinců či společností z majoritní společnosti ve všech obdobích lidských dějin se začal koncept sociální exkluze rozvíjet až v druhé polovině 60. let 20. století. (Keller, 2010: 168 - 172) Do té doby se v evropském diskurzu používal spíše koncept chudoby, který odkazoval pouze k materiálnímu nedostatku a z něj plynoucích sociálních a psychologických (ba i politických) konsekvencí. Koncept sociálního vyloučení ekonomickou dimenzi

problému zachovává, nicméně ji rozšiřuje o další dimenze a akcentuje tak názor, že se jedná o širší a složitější problematiku, ovlivněnou mnoha různými společenskými vazbami, vztahy a procesy. Room se domnívá, že odklon od konceptu chudoby a příklon k novému konceptu sociálního vyloučení nastal především ve snaze o zachycení nových rysů, kterých chudoba nabyla v 80. letech 20. století. Jedná se především o „(a) její přetrvávání v čase a (b) prostorovou koncentraci (c) doprovázenou zde marginalizací, patologickým jednáním a vzdorováním normám hlavního proudu společnosti, ale současně i (d) závislostí na sociálním státu a (e) rozpadem tradičních sociálních institucí, jako je například rodina“. (Room citován in Mareš, 2000: 285 – 286)

Vývoj konceptu sociálního vyloučení byl na evropské půdě nejvíce ovlivněn dvěma myšlenkovými směry – anglosaským a francouzským. V anglosaském prostředí se koncept sociální exkluze začal budovat na základě konceptu chudoby, která ač je primárně ekonomickým problémem, promítá se do života jedinců i společnosti dalšími způsoby - nedostatek materiálních zdrojů způsobuje izolaci jedince a nemožnost participovat na životě majoritní společnosti. Naopak francouzský vliv na vývoj konceptu sociálního vyloučení vychází z tradiční role státu (republiky), která má za povinnost umožnit všem svým občanům možnost participovat stejnou měrou na životě společnosti, čehož má být dosaženo prostřednictvím sociální solidarity. Ve Francii se pak pojem sociální vyloučení objevuje v 70. letech 20. století v souvislosti se změnami v moderní společnosti, především s dlouhodobou nezaměstnaností a vznikem prostorově i sociálně segregovaných skupin obyvatelstva. (Rabušic, 2000)

V českém prostředí je pak koncept sociálního vyloučení používán od 90. let 20. století, kdy nahradil pojem chudoba právě pro svou komplexnost a důraz na více než jen ekonomickou rovinu. Avšak sociální vyloučení, které původně mělo rozšířit koncept chudoby a ukázat tento problém v širším pojetí, se v posledních letech dokonce od chudoby poněkud distancuje a upozorňuje na to, že chudoba není ani zdaleka jedinou a hlavní příčinou sociálního vylučování jedinců z většinové společnosti. Mareš a Sirovátka mluví o sociálním vyloučení jako o procesu, „který jedince zbavuje práv, ale i povinností, jež jsou spojena s jeho členstvím ve společnosti. Chudoba pak již není zdaleka považována za jedinou příčinu sociálního vyloučení a hovoří se o pluralizaci nerovností. Za sociálně vyloučené ze společnosti jsou považováni ti, kdo z důvodů, jež jsou mimo jejich kontrolu, nemohou participovat na normálních aktivitách svých

spoluobčanů (chudoba je jen jednou z bariér participace a aktivního občanství).“ (Mareš, Sirovátka, 2008: 273) V podobném duchu Keller (2010) upozorňuje na fakt, že sociální vyloučení přestává být nutně spojené s nezaměstnaností a že dnes běžně můžeme najít zaměstnané sociálně vyloučené jedince.

Koncept sociálního vyloučení tedy není ničím statickým a neměnným, naopak reaguje na společenské změny a vývoj a jeho obsah se proměňuje se stejnou dynamikou jako u ostatních společenských jevů. Je tak nutné varovat před možným negativním vyústěním tohoto vývoje, ke kterému již v minulosti několikrát došlo. V některých případech zašlo sociální vylučování určitých skupin obyvatelstva dokonce tak daleko, že tito lidé přestali být posuzováni jako „lidé“, ale bylo na ně nahlíženo jen jako na beztvárovou masu či „jiné tvory“. (Keller, 2010)

1.2. Definice sociálního vyloučení

Obecně je sociální vyloučení chápáno jako proces, kdy jsou jednotlivci nebo skupiny na základě charakteristických rysů, kterými se liší od majority, odlučovány od možnosti plně participovat na životě většinové společnosti. (Radostný, 2005: 72) Existuje ale mnoho různých definic sociálního vyloučení, přičemž v jednotlivých pojetích jsou patrné jisté rozdíly. Stejně jako Radostný se i další autoři nebo organizace při definování tohoto konceptu zaměřují především na nemožnost participace některých jedinců na majoritních aktivitách. Mezi takové definice patří například definice Evropské komise EU, která definuje sociální vyloučení následovně: „*Sociální vyloučení je proces, jímž jsou určití jedinci vytlačováni na okraj společnosti a na základě chudoby, nedostatku základních kompetencí, nemožnosti celoživotního vzdělávání nebo v důsledku jejich diskriminace jim není umožněna plná participace na aktivitách společnosti. Tím přicházejí nejen o pracovní příležitosti, možnost výdělků nebo o možnost se vzdělávat, ale také o možnost zapojit se do společenských a komunitních sítí a aktivit. Mají omezený přístup k moci a rozhodujícím orgánům, a proto se často cítí bezmocní a nejsou schopni převzít kontrolu nad rozhodnutími, která každodenně ovlivňují jejich životy.*“ (European Commission, 2004: 10, vlastní překlad).

Podobnou definici můžeme najít také u českého sociologa Petra Mareše, který říká, že „*jádrem konceptu sociální exkluze je dnes fakt, že se vyloučení jedinci, ale i celé*

vyložené sociální kolektivy, nepodílejí stejnou měrou jako ostatní na (hmotných i nehmotných) zdrojích společnosti a na jejich distribuci či redistribuci, což – a to je podstatné – vede k jejich chudobě a sociální izolaci.“ (Mareš, 2000: 287) Mareš ovšem na rozdíl od dokumentu Evropské komise volí opačnou kauzalitu – uvádí, že skutečnost, že se vyloučení jedinci nemohou podílet na zdrojích společnosti, vede k jejich chudobě a izolaci, naproti tomu Evropská komise se ve své definici domnívá, že chudoba a nedostatek vzdělání vede k faktu, že jedinci nemohou plně participovat na aktivitách společnosti. Zdá se tedy, že je velmi obtížné určit, zda bylo dřív „vejce nebo slepice“ a že se celý koncept sociální exkluze točí v jistém kruhu. Tento fakt je znázorněn i na následujícím schématu sociálního vyloučení (viz Obr. 1), které poukazuje na oblasti úzce spojené s problematikou sociálního vyloučení, přičemž nerozlišuje mezi příčinami a následky. Jisté však je, že sociální exkluze jako nežádoucí společenský jev, je s materiální chudobou vždy do jisté míry spjata.

Ani jedna z výše uvedených definic však nezohledňuje vlastní iniciativu či přání samotných sociálně vyloučených a předpokládají, že tito lidé chtějí stejnou míru společenské participace jako lidé z majority. Tento volní element zachycuje v definici Magdalena Kotýnková, která rovněž uvádí, že tato jí uváděná definice se běžně používá i na půdě Rady Evropy. *„Sociální vyloučení odráží nerovnost jednotlivců nebo celých skupin obyvatelstva při jejich participaci na životě společnosti, přičemž tato nerovnost je výsledkem nedostatku příležitostí pro všechny, kteří mají zájem participovat na životě společnosti, a plodí jejich nemožnost spolupodílet se na tomto životě, jejich izolaci a odtržení od společnosti. Sociální vyloučení je dále specifikováno jako důsledek nerovného přístupu jednotlivců nebo celých skupin obyvatelstva k pěti základním zdrojům společnosti: k zaměstnání, bydlení, sociální ochraně, zdravotní péči a vzdělání.*“ (Kotýnková, 2000: 94)

1.3. Dimenze sociálního vyloučení

Sociální vyloučení je bez pochyby multidimenzionální fenomén. Spíše než o konečný stav se jedná o proces, uvnitř něhož můžeme najít mnoho dimenzí, které se navzájem ovlivňují a zesilují. Popis a vymezení těchto dimenzí můžeme najít např. u Percy-Smith (2000), která uvádí následující:

- 1) ekonomická, a to nejen ve smyslu materiálního nedostatku, ale také v odepření možnosti vstupu na trh práce
- 2) sociální, do které patří rozpad tradičních domácností, bezdomovectví, těhotenství mladistvých, zločinnost atd.
- 3) politická, která se vyznačuje (ne)možností ovlivnit dění kolem sebe na politické úrovni, tzn. volební právo, právo být zvolen apod.
- 4) oblast bydlení, charakteristická špatnými bytovými podmínkami nebo špatnou dostupností služeb v okolí bydliště (veřejná doprava, obchody, lékař...)
- 5) individuální, zahrnující charakteristiky jedince jako je duševní či mentální onemocnění, nízká úroveň vzdělání nebo nedostatečné sebevědomí
- 6) prostorová, odkazující nejen k sestěhovávání sociálně vyloučených osob na jedno místo, ale také k oddělení určité lokality na základě geografických (malé vesnice, prakticky odříznuté od civilizace) nebo průmyslových (oblasti vázané tradičně na jeden druh průmyslového odvětví, které se může ocitnout v úpadku) podmínek
- 7) skupinová, poukazující na to, že některé specifické skupiny jsou na základě svých charakteristik více ohroženy sociálním vyloučením – odlišná etnicita, jazyk, kultura či životní styl mohou např. vést k diskriminaci na trhu práce apod.

Podobný výčet dimenzí sociální exkluze lze najít také u Mareše, který uvádí, že sociální vyloučení se projevuje především jako vyloučení ekonomické, sociální vyloučení (v užším slova smyslu), politické, kulturní, vyloučení z bezpečí a vystavení vyšším rizikům ve smyslu environmentálních rizik, vyloučení z mobility ve fyzickém prostoru a vyloučení symbolické. Právě dvě poslední jmenované se velmi úzce vztahují ke mnou realizovanému výzkumu mezi dětmi a právě výrazná deprivace v těchto dvou oblastech zaznívá napříč všemi rozhovory, ať už vědomě či nevědomě. (Mareš, 2000: 287)



Obrázek 1. Schéma sociálního vyloučení (zdroj: www.clovekvtisni.cz)

Vyloučení z mobility je dáno nejen nedostatkem materiálních prostředků, ale také neschopností orientovat se ve světě mimo gheto a často i strachem vydat se mimo bezpečné a známé prostředí vyloučené lokality. Tento velmi malý akční rádius neumožňuje dětem rozšiřovat si obzory a získávat nové sociální kompetence, které jsou potřebné pro zapojení do života majoritní společnosti. Ač může být snižená mobilita zdánlivě lehce kompenzována prostřednictvím volnočasových aktivit, pořádaných různými neziskovými organizacemi, každodenní život za pomyslnými zdmi ghetta stále v životě dětí velmi výrazně převažuje a jednorázová kompenzace je sice dle mého názoru krokem správným směrem, nicméně samozřejmě není a nemůže být dostatečná. (srov. Chassé, 2004)

Zatímco omezení mobility ve fyzickém prostoru je poměrně objektivně měřitelné, symbolické vyloučení přináší do této problematiky těžko definovatelný a často subjektivní faktor. Symbolická dimenze vyloučení „vyjadřuje marginalizaci a stigmatizaci některých sociálních skupin veřejnosti (to je většinou společností), avšak ne v rovině skutečného a aktivního vylučování, nýbrž vylučování verbálního, to je skrze vyjadřování různé míry odmítání a odporu. Je samozřejmé, že v podstatě jakákoliv skupina, která je pocíťována jako „jiná“, se může stát nežádoucí pro ostatní a může být verbálně odmítána. Toto symbolické vylučování se ale často může stát platformou, na níž se formuje i příslušná nesymbolická akce, akce reálného odporu doprovázená příslušnými činy.“ (Rabušic, 2000: 67)

Nejedná se tedy o systémové překážky začlenění, nýbrž o těžko uchopitelné, avšak exkludovanými bolestně pocíťované, nepřijetí majoritní společností, která jim toto (často i nevědomky) dává najevo širokou škálou prostředků od každodenních drobností po veřejné odmítnutí. Významnou roli v tomto procesu hrají média, která pomáhají utvářet obraz sociálně vyloučených, přičemž vyzdvihují především jejich negativní charakteristiky, čímž se podílejí na stigmatizaci a nálepkování sociálně vyloučených a spoluutvářejí tak stereotypní veřejné mínění. To se v českém kontextu projevuje především v mediálním obrazu romské populace, kdy při prezentaci informací, spojených s tímto etnikem, dochází především k vyzdvihování rozdílů a problematického chování. Současně situaci, ve které dnes většinu informací o Romech získává většinová populace z médií či „z doslechu“, nahrává i fakt, že v České republice stále dochází k výrazné etnizaci a segregaci školství a že mnoho romských dětí velmi záhy po nástupu do hlavního vzdělávacího proudu končí v základních školách praktických s nálepkou lehké mentální retardace. Příslušníci majority se tak s Romy, ohroženými sociálním vyloučením, již od dětství prakticky vůbec nepotkávají a názory na ně si tak tvoří pouze na základě zprostředkovaných informací. (Mareš, 2000: 287 – 288, Radostný, Růžička, 2006: 201 – 229, Stropnická 2008: 32 - 36)

Symbolické vyloučení zažívají děti ohrožené sociálním vyloučením hlavně ve školách, když s nimi např. nikdo nechce sedět v lavici, paní učitelka je nechce vyvolat apod. Přispívá k tomu i fakt, že tyto děti mají velmi odlišné životní zkušenosti a již při prostém popisu toho, co kdo dělal o prázdninách, mohou zažívat posměch a pocit nepřijetí svými spolužáky, protože nemají obdobné zážitky jako oni. Především

ke konceptu symbolického vyloučení tedy budu vztahovat svůj výzkum, přičemž samozřejmě zohledním i další dimenze, především ekonomickou a také dimenzi vyloučení z mobility.

1.4. Vymezení pojmů integrace a sociální inkluze ve vztahu ke konceptu sociálního vyloučení

Pokud se zabýváme sociální exkluzí, nutně narazíme i na pojmy jako sociální integrace, příp. sociální inkluze. Tyto pojmy spolu úzce souvisejí a vztahují se ke společenským strukturám, participaci jedinců v rámci společnosti a soudržnosti společnosti jako celku, nicméně se nejedná o antonyma, jak by se na první pohled mohlo zdát.

Použití pojmu integrace není zdaleka jednoznačné. Stejně jako u konceptu sociálního vyloučení, i zde můžeme mluvit o multidimenzionalitě pojmu, navíc se však přidává i výrazná víceznačnost tohoto pojmu. Tento může být používán jak pro popis stavu koheze společnosti, tak pro dynamický proces začleňování jedinců či skupin do této společnosti a jejich následného propojení se stávajícími strukturami společnosti. (Tollarová, 2006)

Oproti konceptu sociální exkluze, který je chápán především negativně, se koncept integrace pojí s pozitivní konotací. Toto pozitivní zabarvení podle Tollarové vzniká díky intuitivnímu chápání tohoto pojmu jako procesu, který vyústí v nastolení souladu a spravedlnosti prostřednictvím harmonického zapojení vstupujících jednotek do existujících struktur. Toto ideální pojetí je však podle Tollarové chybné a nedostatečně zohledňuje fakt, že integrace jako způsob zajištění koheze společnosti může proběhnout prostřednictvím plné asimilace nově se zapojujících jednotek, čímž se pozitivní zabarvení pojmu poněkud vytrácí. Stejně tak Uherek říká, že samotným pojmem integrace není nijak určeno, jak bude tato integrace jedince či skupiny do stávajících struktur probíhat, nakolik bude závazná a do jaké míry se na celém procesu bude podílet integrovaný a do jaké míry společnost, která ho integruje. Sokol dodává, že integrací se rozumí spojení do celku, nicméně v definici zcela chybí způsob, jakým bude tohoto spojení docíleno. (Sokol, 2001, Tollarová, 2006, Uherek, 2005)

Barša, který chápe integraci jako proces vstupování odlišných jednotek do hegemonické společnosti, uvádí tři základní formy integrace, jak ji aplikují jednotlivé evropské státy. Asimilacionismus, tradičně spojovaný s Francií, připouští integraci nově příchozích pouze za předpokladu, že se vzdají svých individuálních, kulturních a náboženských zvláštností a plně přijmou majoritní kulturu. Jakékoliv odlišnosti jsou pak tiše trpěny pouze v soukromí a nijak se neodrážejí v majoritních institucích, jako je např. vzdělávání. Dobrým příkladem této integrační politiky je např. v nedávné době vášnivě diskutovaný šátkový zákon. Druhým typem integrace je anglický pluralismus, který respektuje odlišnosti vstupujících jednotek a vyhrazuje jim určité místo ve veřejném prostoru. Nově vstoupivší jednotky tedy nemusejí neviditelně splynout s majoritou, ale mohou veřejně projevovat svou odlišnost, na kterou je navíc v národní politice brán zřetel. Nicméně ani zde tento pluralitní model neplatí absolutně. Tradiční britská kultura si dominujíc nad všemi ostatními udržuje výsostné postavení a od nově příchozích se předpokládá jistá míra přijetí této kultury. Posledním Baršou zmiňovaným typem je tzv. „přechodná diferencovaná inkorporace“, uplatňovaná v Německu. V tomto modelu je podporováno zachování identity a zvláštností menšiny, ne však jako výraz úcty a respektu k odlišné kultuře, ale jako prostředek k tomu, aby se tyto jednotky po přechodném včlenění do majoritní společnosti mohly opět od společnosti oddělit a opustit ji. Prostřednictvím ochrany kulturních odlišností (dočasně) vstupující skupiny tak vlastně druhotně dochází především k ochraně majoritní společnosti. (Barša, 1999: 7-20)

Nezbývá než přemýšlet, kterou z cest vyznává vůči „odlišným“ Česká republika. Stojarová tvrdí, že česká imigrační politika vychází především z francouzského modelu a česká a francouzská legislativa, týkající se imigrantů, vykazuje mnoho shodných rysů. Nicméně zdá se, že Česká republika pomalu přestává chápat asimilaci jako nutnou podmínku politicko-občanské integrace a začíná se přiklánět k idejím multikulturalismu. (Stojarová, 2004)

Jak bylo již naznačeno, integrace nemusí ani zdaleka znamenat plné a bezvýhradné přijetí jedince a jeho odlišností do struktur majoritní společnosti. Ruku v ruce s asimilacionistickým modelem a s modelem přechodné inkorporace jde také sociální vyloučení. I přes probíhající proces integrace mohou být ti samí jedinci vylučováni na různých úrovních, ať už se jedná o omezený vstup na trh práce nebo o

symbolické odmítnutí a vyloučení většinovou společností. Jako protipól sociální exkluze se tak dá označit spíše pojem sociální inkluze neboli sociálního začleňování. Ten je nejčastěji chápán jako nástroj opětovného začleňování do společnosti někoho, kdo už z ní byl jednou vyloučen. Nicméně koncept sociální inkluze v sobě nese také preventivní potenciál a sociální začleňování tak může být použito jako prostředek zabráňující vylučování rizikových jedinců či skupin na okraj společnosti. Zajímavé je, že v pedagogických vědách je některými odborníky inkluze chápána jako vyšší stupeň integrace, jakási příslušnost k celku nebo „zahrnutí“, při kterém dochází k bezvýhradnému přijetí jedince, přičemž se vychází z předpokladu, že na životě společnosti se mají podílet všichni bez rozdílu. (Hájková, Strnadová, 2010: 12-13, Mareš, Horáková, Rákoszyová, 2008)

Podle Sokola vychází asimilacionistický model především z pojetí tolerance jako procesu, kdy jsme ochotni snášet odlišnosti ostatních, ale jen do jisté míry – všechno má přeci své hranice a ti, jež stojí o integraci do společnosti, pro to přece také musejí něco udělat, musejí se alespoň trochu přizpůsobit. A čím více, tím lépe. Tolerance je tedy vždy spojena s něčím negativním, něčím, co se nám nelíbí, ale co jsme to z nějakého důvodu ochotni tolerovat. A naše tolerance obvykle klesá v nepříznivých obdobích, ať ž se jedná o nepohodu osobní či celospolečenskou. Naproti tomu pluralismus si odlišností ostatních váží a nepovažuje je za nepříjemnost. V pluralitním pojetí jsou odlišnosti důležité pro zdravé klima ve společnosti – čím větší diverzita, tím je větší šance, že bude společnost dobře fungovat a nepodlehne totalitě. Přítomnost odlišných kultur, hodnot, přesvědčení i charakteristik různých skupin i jedinců tedy Sokol považuje pro příznivou situaci ve společnosti za esenciální. (Sokol, 2001: kap. Tolerance a pluralismus).

V této práci budu vycházet především z posledního uvedeného přístupu. Ráda bych poukázala na odlišnosti v trávení volného času dětí ohrožených sociálním vyloučením, nicméně ne kritickou optikou majority, nýbrž z pohledu pluralismu. To, že tyto děti tráví volný čas jinak, než děti z běžných rodin, nevypovídá nic o tom, zda je tento čas stráven kvalitně či nekvalitně – zde mi bude záležet především na interpretaci samotných dětí. V závěru práce bych proto data získaná výzkumem ráda představila právě v teoretickém rámci plurality tak, jak ji chápe Sokol.

1.5. Pojem kultura chudoby ve vztahu ke konceptu sociálního vyloučení a k etnicitě

Úzkou spojitost lze najít také mezi sociální exkluzí a kulturou chudoby. V dnešní době, kdy je koncept sociálního vyloučení úzce spojován s etnicitou, může nám kultura chudoby na danou problematiku poskytnout jiný, dle mého názoru žádoucí, úhel pohledu.

Pojem kultura chudoby byl poprvé použit v 50. letech 20. století americkým antropologem Oscarem Lewisem. Ten začal tento koncept používat ve vztahu k souboru přesvědčení, norem a hodnot, které opakovaně při svých výzkumech nacházel mezi dlouhodobě chudými lidmi v Mexiku a ve Spojených státech amerických. Podle jeho definice je kultura chudoby „*kultura v tradičním antropologickém pojetí, tedy taková, která poskytuje lidským bytostem návod na život, připravený soubor řešení problémů, a plní tedy významnou adaptivní funkci. Tento způsob života přesahuje státní hranice a regionální rozdíly stejně jako rozdíly mezi městem a venkovem v jednotlivých zemích. Ať se vyskytuje kdekoli, vykazují jeho představitelé pozoruhodnou podobnost v rodinných strukturách, v mezilidských vztazích, zvycích, v hodnotovém systému a v orientaci v čase.*” (Lewis, 1966: 2) Součástí kultury chudoby je specifický způsob definování sama sebe a svých vztahů s okolním světem, který se reprodukuje a je přenášen z generace na generaci. (Lewis, 1966, Toušek, 2006, Stropnická, 2008)

Rodinný život se v kultuře chudoby soustředí hlavně kolem matky, která je hlavou rodiny a řídí celou domácnost. Role otce je oslabena především faktem, že partnerství jsou uzavírána na neformálním principu, což narušuje jejich stabilitu. V rodinách bývá většinou více dětí, které soupeří jak o přízeň matky, tak o soukromí, kterého bývá nedostatek. Děti nejsou považovány za specifickou skupinu, kterou by bylo potřeba nějak významněji chránit a usilovat o její co nejdélejší bezstarostné dětství. Děti, které se rodí v sociálně vyloučených lokalitách, od útlého věku plně vstřebávají kulturu chudoby, která jim umožňuje vyvinout si strategie pro přežití v tomto relativně uzavřeném prostředí. Kultura chudoby je charakteristická např. orientací na přítomnost, nechutí odkládat požitky a pocitem fatalismu. Lidé, žijící v této kultuře, také v minimální míře participují na společenském a politickém životě většinové společnosti. Nic z výše uvedeného však nemá nic společného s etnicitou těchto lidí. Rysy kultury

chudoby můžeme najít po celém světě, bez ohledu na etnickou příslušnost jejich nositelů. (Lewis, 1966)

Neznamená to však, že kdokoliv je chudý (ve smyslu materiálního nedostatku), je nositelem kultury chudoby. Lewis uvádí podmínky, které jsou podle jeho názoru pro rozvoj kultury chudoby klíčové: „*Výchozími podmínkami je (1) existence peněžně-tržní ekonomiky (cash economy), která využívá námezdní pracovní sílu a vyrábí za účelem dosažení zisku, dále (2) stálá vysoká míra nezaměstnanosti či nedostatečné zaměstnanosti a nízké mzdy pro nekvalifikovanou pracovní sílu, (3) situace, v níž společnost nedokáže lidem s nízkým příjmem nabídnout adekvátní sociální, politický ani ekonomický aparát, a to ani na bázi dobrovolných organizací, ani prostřednictvím vládních nařízeních, (4) uplatňování bilaterálního příbuzenského systému, založeného na nukleární rodině schopné reprodukce, který je zcela odlišný od unilaterálního rozšířeného příbuzenského systému založeného na rodech a klanech, (5) celospolečenské poměry, kdy dominantní třída prosazuje a uplatňuje hodnotový systém, který vysoce oceňuje šetrnost a hromadění bohatství a majetku, zdůrazňuje možnost vzestupné vertikální mobility a vysvětluje špatné ekonomické postavení jako výsledek osobní nedostatečnosti a méněcennosti jednotlivce*“. (Lewis, 1966: 4)

Všechny výše uvedené podmínky vzniku kultury chudoby jsou dle mého názoru v současnosti v České republice dostatečně naplňovány. Pokud tedy přijmeme názor, že v českých sociálně vyloučených lokalitách je žita kultura chudoby a odkloníme se od teze, že problematika sociálního vyloučení je neoddelitelně spjata s rómstvem, může nám to pomoci lépe se zorientovat a odfiltrovat zavádějící optiku, kterou je minoritní romská etnicita chápána jako příčina všeho zla.

Ve své práci vycházím právě z konceptu kultury chudoby, který spoluutváří specifické životní podmínky lidí, žijících v sociálním vyloučení. Polovina mých respondentů jsou – dle charakteristiky připsané z vnějšku – Romové, druhá polovina nikoliv. Pokud rómství nějakým způsobem akcentuje individuální charakteristiky jedince či jeho rodinnou situaci, měl by na něj být bez pochyby brán zřetel. Nikdy by ale rómství jako kolektivní charakteristika nemělo zastínit individualitu jednotlivých osob, prostředí a kulturu, ve které tyto osoby žijí, a vnější vlivy, které na ně působí. (Moravec, 2006)

1.6. Kdo je v České republice ohrožen sociálním vyloučením

V českém prostředí je v posledních letech pojem „sociálně vyloučený“ v mediálním a politickém diskurzu používán téměř jako synonymum slov „Rom“ a „nepřízpůsobivý“. Přesto, že je etnicita jedním ze znevýhodňujících faktorů, které mohou výrazně přispět k riziku sociálního vyloučení, jistě není jediným. Před tímto zjednodušujícím pohledem, že Romové a sociální vyloučení patří k sobě, důrazně varuje např. Štěpán Moravec, který upozorňuje na to, že takové zjednodušení problematiky sociálně vyloučených v České republice by bylo značně zavádějící a že zdaleka neplatí, že každý sociálně vyloučený by byl Rom nebo že každý Rom v ČR by byl ohrožen sociálním vyloučením. Pokud ovšem dojde ke kumulaci několika znevýhodňujících faktorů, jako je třeba odlišné etnikum a nedostatečné vzdělání, je už hrozba sociální exkluze mnohem pravděpodobnější. (Moravec, 2006, Sekyt, 2004, Šimíková, 2004)

Pokud vezmeme v úvahu dimenze sociálního vyloučení podle Percy-Smith (2000), které uvádím výše, pomůže nám to definovat skupiny v ČR potenciálně ohrožené sociálním vyloučením. Jedná se především o lidi s fyzickým či mentálním handicapem, duševním onemocněním, nezaměstnané, rodiny i jednotlivce ohrožené chudobou, jedince s nedostatečným vzděláním, cizince, příslušníky etnických menšin, staré lidi s nedostatečným rodinným zázemím, děti a mládež v ústavní výchově apod. (Kotýnková, 2000, Radostný, Růžička, 2006)

1.7. Dítě v rámci sociálně vyloučené rodiny

V rámci této práce budu za rodinu ohroženou sociálním vyloučením považovat rodinu, která se potýká s ekonomickými aspekty sociálního vyloučení, nedostatečným vzděláním, nezaměstnaností dospělých členů domácnosti, příslušností k minoritnímu etniku, případně kombinaci výše uvedených faktorů.

Děti nejsou samostatnou jednotkou a při svých každodenních aktivitách jsou odkázány na svou rodinu. Pokud dítě žije v rodině, která je ohrožená sociálním vyloučením, záleží nejen na tom, jaké materiální zdroje má tato rodina k dispozici, ale také na tom, jak s těmito zdroji rodiče nakládají, jaké jsou jejich priority a jak se tyto priority shodují či rozcházejí se zájmy a prioritami dítěte. Stejně tak, jako jsou děti odkázány na materiální zdroje domácnosti, jsou závislé také na sociálních a kulturních zdrojích svých rodičů. Všechny tyto zdroje mají zásadní vliv nejen na současné možnosti dítěte, ale v první řadě na jeho sociální, emocionální, kognitivní a kulturní vývoj. Materiální chudoba rodičů se ovšem nemusí nutně rovnat závažnějšímu sociálnímu znevýhodnění dětí. V takových případech je ale většinou přítomná externí podpůrná síť - příbuzní, kteří jsou na tom lépe, u rozvedených párů pak jeden z rodičů, který se nachází v lepší finanční situaci apod. (Chassé, 2004: 7-17)

V jiných případech je dítě sociálním vyloučením rodiny natolik poznamenáno, že mu tato situace výrazně ztěžuje život ve všech jeho oblastech. Pokud tyto děti navíc bydlí v sociálně vyloučených lokalitách, žijí ve zcela jiných podmínkách než běžné děti z majority. Všechna tato omezení a odlišnosti se nejvýrazněji projeví při nástupu dítěte do první třídy ZŠ - děti nejsou většinou vůbec připraveny na vstup do školy, mají zcela jiné znalosti a dovednosti než jejich vrstevníci z majority, neznají prostředí ani jiné děti mimo ghetto, rodiče nemají finanční prostředky na to, aby dětem pořídili potřebné pomůcky apod. (Ministerstvo vnitra, s.d.)

Všechny výše uvedené skutečnosti výrazně ovlivňují také integraci dítěte do společnosti vrstevníků. *„Míru a kvalitu vztahů s vrstevníky ve škole, v okolí bydliště a v jiných místech interpretujeme jednak jako měřítko sociální integrace, a jednak jako vyloučení – o tom vypovídá u dětí zkušenost sociálního uznání nebo odmítání a diskriminace.“* (Chassé, 2004: 15)

2. Volný čas

2. 1. Definice volného času

Volný čas se jako fenomén vymezuje až v moderní době, především jako protiklad k pracovní době. Zatímco v 19. století byla běžná pracovní doba cca 12-14 hodin denně, v novověku dochází k jejímu neustálému zkracování až na dnešních 8 hodin.¹ Nesmíme zapomenout na to, že tento úbytek práce ovlivnil nejen dospělou část populace, jak by se na první pohled mohlo zdát, ale i děti. U těch postupně došlo k omezení námezdní práce, a přestože byla zavedena povinná školní docházka, získaly děti mnohem více volného času. (Hofbauer, 2004: 25-29, Vážanský, 2001: 15-61)

Co je to vlastně volný čas? Dle současné literatury je možné jej definovat dvěma základními způsoby – negativně či pozitivně. V negativním pojetí je volný čas chápán jako čas, který zbývá po splnění povinností, daných určitým sociálním statutem jedince, a pokrytí základních biologických potřeb (spánek, jídlo apod.). Jeho délku však teoreticky není možné na úkor těchto stanovených společenských povinností a naplnění biologických potřeb člověka volně prodlužovat. Je to tedy čas, který zbývá. Tato reziduální teorie volného času je pak rozšířena hlavně v německé literatuře. „*Volný čas je čas, kdy člověk nevykonává činnosti pod tlakem závazků, jež vyplývají z jeho sociálních rolí, zvláště z dělby práce a nutnosti zachovat a rozvíjet svůj život. (...) čas, který zbývá po splnění pracovních i nepracovních povinností – to je tzv. zbytková, reziduální teorie.*“ (Hofbauer, 2004: 13) Naproti tomu pokud použijeme tzv. pozitivní vymezení, je volný čas definován jako čas, se kterým může jedinec volně nakládat. Je to tedy takový čas, jehož naplnění je do značné míry závislé na svobodné vůli jednotlivce, jeho hodnotách a preferencích (srov. Ministerstvo školství, 2002, Občanské, 2000).

V této práci budu používat spíše negativní vymezení, protože mi připadá jasnější, strukturovanější a pro výzkum, realizovaný s dětskými respondenty, vhodnější. Navíc náplň času závislé na svobodné vůli jedince je u dětských respondentů poměrně diskutabilní. Materiálním a jiným omezením samozřejmě trpí ve vztahu k volnému času i většina dospělé populace a nemůže ve volném čase provozovat pouze ty činnosti, které by preferovala, nicméně u dětí se mi zdá toto omezení ještě markantnější, protože často nemají žádnou možnost soustavně pracovat na odstranění

¹ Uvedené platí samozřejmě především pro euroamerickou kulturu.

těchto omezení a na naplnění volného času podle svých představ nebo tato omezení aspoň nějak zmírnit.

Navzdory výše uvedeným definicím je přesto u některých činností těžké určit, zda patří do náplně volného času či nikoliv. Jedná se například o hlídání dětí, domácí práce, vaření apod. Tato nejasnost se promítá i do trávení volného času našich respondentů – je hlídání mladších sourozenců/příbuzných nebo pomoc v domácnosti součástí povinností vzhledem k postavení jedince v rámci rodiny nebo se jedná o vyplnění volného času? Naši respondenti jsou ještě ve věku, kdy se jich starost o domácnost a sourozence příliš netýká, ale v terénu mám možnost vidět 10 – 14letá děvčata, pro která je celodenní starost o velmi malého sourozence často jedinou výplní volného času. Tyto dívky samozřejmě nesedí celý den doma a také mají možnost volit různé volnočasové aktivity, nicméně pokud s sebou musejí vodit např. dvouleté dítě, musejí provozování těchto aktivit přizpůsobit stávajícím podmínkám. Pak zůstává otázkou, zda lze toto hlídání považovat za povinnost vyplývající ze sociálního statutu a dobu strávenou s mladším sourozencem vyjmout z volného času nebo hlídání sourozence považovat za volnočasovou aktivitu, zahrnující v sobě určité omezení, které nedovoluje dívkám volit jakékoliv volnočasové aktivity (stejně tak jako třeba materiální omezení).

Dle mnou preferované negativní definice by zřejmě logické tyto činnosti z volného času vyjmout, nicméně je důležité zmínit i fakt, že mnoho lidí považuje některou z výše uvedených činností za svůj koníček (např. vaření) či za způsob relaxace (úklid, drobné kutilské práce v domácnosti apod.). I některá z těchto děvčat mají se sourozenci velmi silný vztah a s sebou je často berou v podstatě dobrovolně nebo ani nepřemýšlejí o tom, že by to mohlo být jinak. Zde by tedy pravděpodobně bylo vhodné zohlednit, zda člověk vykonává určitou činnost dobrovolně, přináší mu radost a potěšení nebo zda je k vykonávání této činnosti nucen společenskými konvencemi či uspořádáním v rodině. Tato úvaha by ovšem následně musela zahrnout i výkon zaměstnání, které řada lidí chápe zároveň jako svůj koníček a věnuje se mu i ve svém „volném čase“ v rámci přesčasů – v tomto případě ne nutně z ekonomických důvodů, ale často také z důvodu sebeuspokojení. (srov. Čáp, 1997, Pávková a kol., 2002)

Z výše uvedených důvodů budu pro potřeby této práce definovat volný čas dětí mladšího školního věku jako veškerý „mimoškolní čas“ a negativní definici tak doplním

i o povinnosti v rámci rodiny, jídlo nebo hygienu, protože jsem přesvědčená, že i tyto činnosti mohou mnoho napovědět např. o strukturovanosti dne nebo o interakci s dalšími členy domácnosti. Mnou použitá definice se do jisté míry shoduje s tím, jak vymezuje volný čas Tomáš Čech, nicméně i on nakonec přidává prvek dobrovolnosti: „*Co si můžeme představit pod pojmem volný čas? Odpočinek, rekreaci, zábavu, zájmové činnosti, dobrovolné vzdělávání, dobrovolná společensky prospěšná činnost apod. Z hlediska dětí a mládeže je to čas mimo vyučování, čas, který skýtá dětem velké množství možností, aktivit a činností, které mohou, ale nemusejí dělat. V tom je zásadní rozdíl mezi školou, do které musí chodit, kde musí plnit povinnosti, učit se, připravovat se do ní.*“ (Čech, 2011, nestránkováno, zvýraznění autorka) Z této definice budu vycházet při formulaci otázek a vedení rozhovorů s dětskými respondenty, abych mohla zohlednit jejich individuální rozdíly ve vnímání volného času. Pokud tedy např. dítě v rozhovoru uvádí, že má doma povinnosti, budu respektovat, zda tuto pomoc v domácnosti považuje či nepovažuje za náplň volného času. Tato rozdílná pojetí a definice pak zohledním v závěru praktické části.

2.2. Funkce volného času

Volný čas je možné nahlížet nejen jako protiklad k času pracovnímu a možnost svobodně volit aktivity, kterým se chci věnovat, ale také skrze funkce, které plní v životě jednotlivce i společnosti. Mezi základní funkce volného času patří odpočinek, zábava a rozvoj osobnosti. Tyto tři základní funkce samozřejmě není možné striktně oddělit a vždy se budou částečně překrývat. Hofbauer uvádí funkční členění volného času podle francouzského sociologa Rogera Sue, který zmiňuje čtyři základní funkce volného času – psychosociologickou, sociální, terapeutickou a ekonomickou. Psychosociologická funkce zahrnuje především uvolnění, zábavu a rozvoj, funkce sociální odkazuje na socializační funkci volného času, terapeutická se zaměřuje především na zdravotní hledisko včetně dodržování zásad zdravého životního stylu a funkce ekonomická odkazuje k výdajům vynaloženým na aktivní trávení volného času stejně tak jako k možnému pozitivnímu vlivu kvalitního prožití volného času na uplatnění člověka v profesní sféře. (Čáp, 1997, Sue citován in Hofbauer 2004: 14)

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky uvádí jako základní funkce volného času funkci relaxační, regenerační, kompenzační, sociálně preventivní a výchovnou. (Ministerstvo školství, 2001)

Přemýšlet nad tím, jakou funkci plní volný čas u dětí ohrožených sociálním vyloučením je složité. Tyto děti samozřejmě odpočívají, baví se a rozvíjejí svoji osobnost stejně jako všechny ostatní děti, nicméně zřejmě trochu jiným způsobem. Jejich zábava může být stereotypním pohledem veřejnosti považována za patologické chování, odpočinek za lenost, a pokud jde o osobnostní rozvoj, tyto děti rozvíjejí především znalosti a dovednosti potřebné k úspěšnému přežití v sociálně vyloučené lokalitě, nikoliv však charakteristiky ceněné majoritou a potřebné k úspěchu v majoritních institucích, jako je např. škola. Tyto děti mívají velké množství nestructurovaného, ničím nevyplněného volného času, a tak tento čas naplněný nudou a nicneděláním někdy chápou spíše jako přítěž, než jako přínos.

Dle mého názoru může mít volný čas těchto dětí ještě tzv. kompenzační funkci², tj. děti mohou s pomocí různých nízkoprahových volnočasových center a programů neziskových organizací v rámci volného času kompenzovat nedostatky, které zažívají v rámci rodiny – ať už se jedná o běžné majoritní znalosti a dovednosti, které tyto děti neovládají, nedostatečné sociální kompetence či zajímavé zážitky, mohou tyto děti volný čas využít k částečné kompenzaci těchto handicapů. Přestože majoritní děti mohou provozovat ve volném čase podobné činnosti, mají dle mého názoru v obou těchto skupinách tyto aktivity různou funkci.

2.3. Způsob trávení volného času

Způsob trávení volného času lze nejjednodušeji rozlišit na aktivní a pasivní. Podle psychologů, pedagogů nebo sociologů je žádoucí právě aktivní trávení volného času, které lze označit jako určitou míru úsilí, které člověk může a chce vynaložit pro splnění svých přání. Míra aktivity jedince při trávení volného času vychází prvotně z individuálních charakteristik jedince a z jeho rodiny jako primárního prostředí volnočasového života, přičemž důležitou roli hrají hlavně vzorce chování a hodnotové

² Kompenzační funkce je zde myšlena jinak než např. v koncepci státní politiky MŠMT, uvedené výše, kde je chápána ve vztahu k zatížení dětí ve škole a k jeho kompenzaci ve volném čase.

orientace rodičů a sourozenců, úplnost/neúplnost rodiny, finanční zajištění a sociální status apod. Např. děti z chudých a sociálně vyloučených rodin mají velmi málo strukturovaný den, rodiče se o způsob trávení jejich volného času příliš nezajímají a děti jsou tak ponechány samy sobě a televizi. Jejich akční prostor je omezen na byt, okolí domu nebo ulici, podporování jejich zájmů či talentu většinou není možné z nejen finančních důvodů, ale i z toho důvodu, že rodiče často potenciál dítěte neodhalí nebo jim přijde zbytečné ho jakýmkoliv způsobem rozvíjet. (Chassé, 2004, Pávková a kol., 2002)

V současné době prochází rodina mnoha změnami, které se pochopitelně dotýkají i oblasti trávení volného času. Objevuje se mnoho nových typů volnočasových aktivit, jak už individuálních, tak společných pro rodiče a děti, jak v domácnostech, tak mimo ně. Tato bezbřehá a stále se rozšiřující nabídka je však na druhé straně lemována stále větším počtem rodin, které si tyto aktivity nemohou dovolit. Vzrůstá diference mezi příjmy jednotlivých sociálních skupin a dochází k vylučování některých skupin z majoritně nejužší a nejhodnotnějších aktivit volného času. Pro děti, které na těchto aktivitách nemohou participovat (ať již z důvodů finančních, sociokulturních či jiných), tato neúčast znamená další prohlubování jejich sociálního vyloučení. (Hofbauer, 2004)

Kvalitní – ve smyslu aktivní a z pohledu majority – trávení volného času dětí je také podmíněno zájmem rodičů o to, jak jejich děti mimoškolní čas vyplňují. Ukazuje se, že zdaleka není samozřejmostí, že rodiče vědí, s kým a jak tráví jejich děti volný čas. Z výsledků šetření, provedené počátkem devadesátých let v pražských rodinách, vyplývá, že desetina pražských rodičů neměla dostatečné znalosti o tom, jak tráví jejich děti volný čas. Z jiného výzkumu v této době vyplynulo, že 21% rodičů se svých dětí ani neptalo na způsoby trávení volného času. Vedle rodiny hraje u dětí školního věku a mládeže stále větší roli vliv vrstevnické skupiny. „*Pro mnoho dětí a mladých lidí je první, a často jedinou formou dobrovolného sdružování neformální vrstevnická skupina (peer group). Vytvářejí ji mladí lidé blízkého věku a obdobného zájmu, často také téhož pohlaví a blízkého sociálního statusu. Vrstevnické skupiny vznikají nejprve v místě bydliště, později se dosah jejich působitě zvětšuje. Tyto skupiny v minulosti byly a dodnes jsou výrazem potřeby člověka navazovat neformální mezilidské kontakty.*“ (Hofbauer, 2004: 99, srov. Zdravé, 2009)

Podle MŠMT je aktivní trávení volného času determinováno funkcemi, které má plnit. Děti musejí k provádění volnočasové aktivity přistupovat aktivně, tato aktivita má kompenzovat jednostrannou zátěž, které bylo dítě vystaveno ve škole a má posilovat zdravý životní styl dítěte. Naproti tomu pasivní trávení je chápáno čistě negativně. Vypíchnuty jsou činnosti jako sledování televize, hraní počítačových her, setkávání neorganizovaných skupin dětí a mládeže a vyhledávání „dramatických a dobrodružných aktivit“ prostřednictvím drog, alkoholu, kriminality apod. (Ministerstvo školství, 2002)

Za povšimnutí jistě stojí, že zařazení posledního zmíněného bodu do kategorie pasivního trávení volného času je poněkud problematické. Pokud odhlédneme od podpory zdravého životního stylu, můžeme s nadsázkou říci, že děti vyhledávají tyto dobrodružné aktivity naprosto aktivně a že tyto aktivity jim zcela jistě poskytují kompenzaci k zatížení, kterému byly vystaveny po dobu školního vyučování. Jak se zdá, spíše než o aktivitu a pasivitu jde ve výše zmiňovaných definicích o všeobecně majoritně uznávanou „správnost“ a „špatnost“ chování dětí ve volném čase. Tomuto normativnímu hodnocení bych se v teoretické části ráda vyhnula a chtěla bych se soustředit spíše na teoreticko-empirickou rovinu tohoto fenoménu, tedy zjistit a popsat reálné prožívání bez hodnocení jeho správnosti či společenské přijatelnosti.

3. Situace v Neratovicích

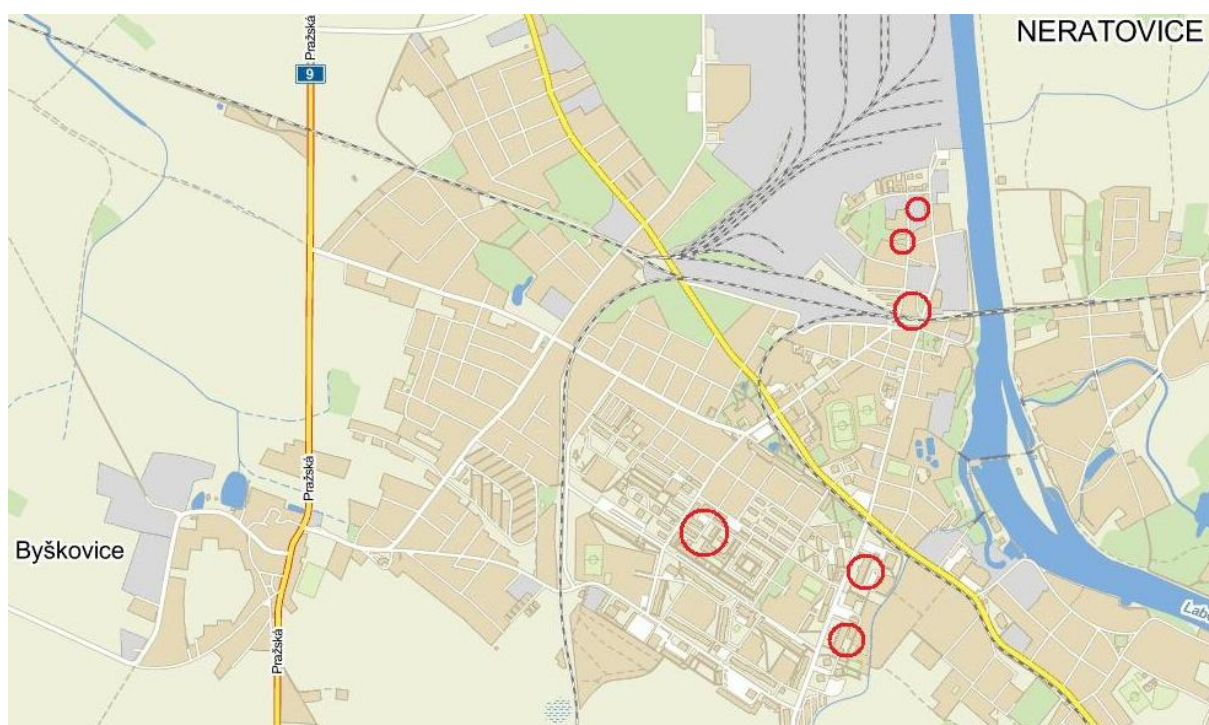
3.1. Popis a historie města vzhledem k sociální oblasti a oblasti vzdělávání

Neratovice jsou město, ležící ve Středočeském kraji asi 25 km severozápadně od Prahy. Jedná se o obec s rozšířenou působností, která má necelých 17 000 obyvatel. Toto město bylo vždy poznamenáno blízkostí chemické továrny Spolana Neratovice, která byla založena již v roce 1898. Velký rozmach této továrny pak nastal v 60. a 70. letech 20. století, následkem čehož došlo také k masivnímu přistěhování lidí do Neratovic za práci. Tito lidé byli vykořeněni ze svého původního prostředí, chyběly jim běžné sousedské vazby a tyto vazby v novém prostředí jen těžko znovu navazovali. V téže době se Neratovice potýkaly s velmi vysokou rozvodovostí, její míra byla dokonce druhá nejvyšší v celém bývalém Československu. Oba tyto faktory - pocit vykořenění a rozpad tradiční rodiny – charakter městského obyvatelstva neblaze ovlivnily a s pozůstatky těchto sociálně-patologických jevů se Neratovice musejí potýkat dodnes (Brodilová, 2008, www.wikipedia.cz)

Podle analýzy, která mapuje skupiny obyvatel aktuálně ohrožené sociálním vyloučením, se v roce 2010 nacházely v Neratovicích 4 sociálně vyloučené lokality, ve kterých bylo možno najít odhadem asi 500 jedinců, ohrožených sociálním vyloučením. To je druhý nejvyšší počet lidí, žijících v sociálně vyloučených lokalitách v celém Středočeském kraji. (Mapování, 2010) Tyto lokality bohužel nejsou v analýze nijak blíže specifikovány ani názvem, ani geografickým určením, mohu se tedy jen domnívat, že se jedná o některé z míst, která jako lokality v Neratovicích označují pracovníci kontaktního centra společnosti Člověk v tísni. Ti rozlišují šest následujících lokalit: „Účko“, „Desetdvacetjedničku“, „Desetdvacettrojku“, „Devadesátku“, „Holobyty“ a „Ubytovnu“, přičemž poslední tři jmenované jsou také někdy souhrnně označovány jako lokalita „Za kolejemi“. Tyto lokality jsou pro lepší orientaci vyznačeny na mapě Neratovic. (viz Obr. 2)

Pravděpodobně vzhledem k výše uvedenému faktu, že v Neratovicích díky blízkosti Spolany můžeme nalézt spíše zástupce technická inteligence, a také díky geografické blízkosti Prahy, se v Neratovicích nijak neprojevil boom vzniku nestátních neziskových organizací, který zažívala po sametové revoluci ostatní města. Z tohoto důvodu muselo dlouhodobě převzít jejich roli město. Od roku 2005 v Neratovicích pod záštitou sociálního odboru funguje program terénní sociální práce v romských

komunitách, nízkoprahový klub pro děti a také dobrovolnický program 5P. Od konce roku 2006 se po bok těchto programů zařadil projekt s názvem „Teta u nás doma aneb laskavá teta v rodině“. Jedná se o projekt terénní práce, zaměřený na rodiny s dětmi, jejichž vývoj je v důsledku nepříznivé sociální situace rodiny ohrožen. Tento projekt je navíc zaměřen také na zaměstnání obtížně zaměstnatelných osob – „laskavých tet“ (Brodilová, 2008, registr.mpsv.cz)



Obrázek 2. Sociálně vyloučené lokality v Neratovicích

(zdroj: www.mapy.cz, zvýrazní autorka)

Kromě služeb, zprostředkovaných sociálním odborem města, působí v současné době na území Neratovic i několik neziskových organizací. Mezi ty nejvýznamnější patří Farní charita, Občanská poradna Beroun³, Semiramis, o.s. a Člověk v tísni, o.p.s. V Neratovicích se nacházejí dvě běžné základní školy, základní škola praktická a sedm mateřských škol, sdružených pod hlavičkou jedné organizace.

³ Občanská poradna Beroun v době přípravy diplomové práce ukončila v Neratovicích svoji činnost a autorce není známo, zda jde o ukončení dočasné či trvalé.

Na jedné z běžných základních škol je také otevřen přípravný ročník pro děti ze sociálně znevýhodněného prostředí. Při výběru volnočasových aktivit mohou neratovické děti využít nabídky místního domu dětí a mládeže nebo základní školy umělecké. Obě tyto instituce nabízejí v období školního roku pravidelné kroužky, na které je třeba se zapsat ve stanovených termínech a uhradit školné. Bezplatné volnočasové aktivity s nižším prahem vstupu nabízí organizace Člověk v tísni a nízkoprahový klub pro děti. Obě tyto organizace sídlí přímo v jedné z lokalit, na „Desetdvacetjedniče“.

3.2. Programy sociální integrace společnosti Člověk v tísni

Protože všichni respondenti mnou realizovaného výzkumu jsou klienty společnosti Člověk v tísni a protože má dlouhodobá praxe v terénu vychází z faktu, že pracuji pro tuto organizaci, považují za důležité v krátkosti představit její programy na poli boje proti sociálnímu vyloučení, s přihlédnutím k programům realizovaným pracovníky kontaktního centra v Neratovicích.

Člověk v tísni realizuje v Neratovicích dva ze svých projektů a to projekt individuálního doučování dětí ohrožených sociálním vyloučením a projekt nízkoprahových předškolních zařízení. První jmenovaný se zaměřuje na děti ve věku 6 – 18 let a snaží se prostřednictvím individuálního doučování v rodinách dětí, skupinového doučování v kontaktním centru a specifických volnočasových aktivit zvýšit školní úspěšnost dětí, zvýšit motivaci dětí i rodičů ke vzdělání a celkově pedagogizovat rodinné prostředí. Projekt není ovšem primárně zaměřen pouze na učení, nýbrž i na podporu smysluplného trávení volného času a vzdělávání dětí a zvyšování jejich sociálních kompetencí prostřednictvím vhodně zvolených volnočasových aktivit. Jednotlivé aktivity mají různě vysoký práh vstupu a jsou určeny pro široké spektrum rodin. Do některých volnočasových aktivit se pak zapojují i děti z běžných majoritních rodin, čímž je využit i integrační potenciál tohoto programu.

Program nízkoprahových předškolních zařízení poskytuje dětem ze sociálně vyloučeného prostředí možnost zdarma navštěvovat alternativní zařízení. Děti, které nevyužívají možnosti zapojit se do hlavního proudu předškolního vzdělávání z důvodu nedostatečných finančních zdrojů rodiny, pozdního zápisu do mateřské školy nebo prostě jen z toho důvodu, že rodiče nechápu přínos tohoto vzdělávání a nechťejí dítě

vodit do neznámého prostředí, mohou 4 dny v týdnu na dopoledne docházet právě do předškolního zařízení zřízeného organizací Člověk v tísni. Součástí tohoto nízkoprahového zařízení je i klub matek, který probíhá jednou týdně a který mohou navštěvovat maminky bez ohledu na to, zda tyto děti docházejí přes týden do tohoto zařízení či nikoliv. Na klubu mají matky možnost sdílet informace, dozvědět se něco nového z oblasti péče o dítě či rodinných vztahů, mohou využít sociální poradenství nebo absolvovat přednášky, které jsou zaměřeny na možnosti jejich vlastního seberozvoje. Dětem je po čas klubu zajištěno hlídání ve vedlejší místnosti.⁴

Jedním z pilířů programů sociální integrace je také terénní sociální práce s dospělými klienty, která se zaměřuje především na oblast finančního a dluhového poradenství, oblast bydlení a pracovní poradenství. Terénní sociální práci však Člověk v tísni v Neratovicích neprovozuje a tato je zajištěna terénními sociálními pracovníky městského úřadu.

⁴ Více informací o programech sociální integrace je možné nalézt na webových stránkách společnosti Člověk v tísni - www.integracniprogramy.cz

III. EMPIRICKÁ ČÁST

1. Metody a zpracování výzkumu

1.1. Formulace výzkumného problému

Ve své diplomové práci jsem se rozhodla zaměřit na děti ohrožené sociálním vyloučením, konkrétně na oblast trávení volného času. Výzkumný problém jsem definovala jako *možnosti a priority trávení volného času u dětí ohrožených sociálním vyloučením*. Cílem tohoto kvalitativního výzkumu bylo zjistit, jak tyto děti, se kterými v rámci své profese pracuji, tráví svůj volný čas, jestli jsou s tímto způsobem spokojené a co je případně omezuje v tom, aby svůj mimoškolní čas trávily podle svých představ.

1.2. Popis vzorku

Pro svůj výzkum jsem zvolila účelovou strategii výběru vzorku. (Disman, 1999) Všichni respondenti pocházejí z rodin, které dlouhodobě využívají služby, poskytované v Neratovicích mojí domovskou organizací. Rodiče i děti mě tak velmi dobře znají a důvěřují mi. Ve všech případech se jednalo o děti mladšího školního věku, tedy 6-11 let. (Říčan, 2004) Tři děti navštěvují běžnou základní školu (shodou okolností každý jinou) a nejmladší děvče po absolvování přípravného ročníku pro sociálně znevýhodněné děti nastoupí do první třídy v září 2011. Ve dvou případech se jednalo o děti z romských rodin, dvě děti jsou z neromských rodin.

1.3. Příprava a realizace výzkumu

Prostřednictvím tzv. strategie podrobného popisu jsem chtěla docílit rovnováhy mezi měkkými a tvrdými daty, mezi příběhem, osudy a emocemi a fakty. Podle Sedmaka tím důležité a naléhavé informace získávají tvář a zvyšuje se tak jejich naléhavost oproti výzkumům, ve kterých figurují pouze čísla bez možnosti si za nimi někoho konkrétního představit. (Sedmak, 2004)

Rozhovory byly pořizeny v období duben až červenec 2011. Dva rozhovory jsem vedla v kontaktním centru společnosti Člověk v tísni v Neratovicích, dva potom

při výjezdním výcviku sociálních dovedností pro mladší děti, který se konal na rekreační chatě v blízkosti středočeských Lánů.

Před rozhovory jsem měla připravenou baterii otázek (viz níže), jelikož šlo ovšem o polostrukturované hloubkové rozhovory (Švaříček, Šed'ová a kol., 2007), každý rozhovor se ubíral svým individuálním tempem a od hlavních témat jsme se odchylovali podle toho, o čem samy děti chtěly více vyprávět a co pro ně bylo zajímavé nebo naopak podle toho, co mě ve výpovědích jednotlivých dětí zaujalo a chtěla jsem o tom tedy získat více informací. Překvapilo mě ovšem, že již v druhém realizovaném rozhovoru se významně opakovala témata z prvního rozhovoru a velmi záhy tak docházelo k syčení zkoumaného tématu. Scénář rozhovoru měl následující podobu:

Okruh 1 - Aktuální trávení volného času:

- Co jsi dělal/a, když jsi dneska (včera) vstal/a?
- Můžeš mi prosím vyprávět, co jsi dělal/a včera (dneska) po tom, co skončila škola?
- Co nejčastěji děláš, když nejsi ve škole?
- Co z toho tě nejvíc baví?
- Co většinou děláš ve všední dny a co o víkendu? Je v tom nějaký rozdíl?

Okruh 2 – Sociální interakce:

- S kým nejčastěji jsi, když nejsi ve škole?
- Co spolu děláte?
- Kde ses seznámil/a s dětmi, se kterými to děláš?
- A je něco, co děláš radši sama nebo s někým jiným? A co? A v čem je to lepší?

Okruh 3 – Představa o možnostech trávení volného času:

- Víš, co dělají děti od vás ze třídy, když přijdou ze školy? Je to něco jiného než děláš ty? A v čem?

- Je něco, co bys dělal/a ve volném čase radši a nemůžeš? Proč?

Okruh 4 – Sdílení obsahu volného času:

- Pověz mi, s kým se bavíš o tom, co jsi dělala odpoledne nebo o víkendu.

- Ptají se tě rodiče, co jsi dělal/a odpoledne?

- Povídáte si ve škole s dětmi a s paní učitelkou o tom, co kdo dělat odpoledne/o víkendu/o prázdninách?

Okruh 5 – Ideální představa (reálná, nereálná):

- Kdyby sis mohl/a vybrat, co bys dělal/a ve volném čase nejraději, co by to bylo?

- A kdyby to mohlo být úplně cokoliv? Představ si, že můžeš mávnout kouzelnou hůlkou a všechno je možné! Co bys chtěla dělat od té doby, kdy skončí škola do doby, kdy půjdeš spát?

Děti byly během rozhovorů uvolněné, líbilo se jim, že je celý rozhovor nahráván, několikrát mě prosily, zda bych jim mohla pustit, co se zrovna nahrálo. Pavlínka, která absolvovala interview jako první, se potom živě zajímala o to, kdo bude požádán o rozhovor jako další. Během většiny rozhovorů jsme byli vyrušeni jiným dítětem a zpovídaným dítětem očividně dělalo dobře, že jsem ostatní posílala pryč. Všechny rozhovory trvaly cca hodinu, během které měly děti vyprávět o svém běžném všedním a víkendovém dni a potom oba dny zakreslit do připraveného rozvrhu, který byl jakousi adaptací metody časového snímku. Každé dítě tak během rozhovoru vyplňovalo svými kresbami, znázorňujícími jednotlivé aktivity, dva časové rozvrhy – jeden se vázal k všednímu dni a jeden k víkendovému. Dítě mělo za úkol zakreslit nejen volnočasové aktivity, ale celý den od chvíle, kdy ráno vstane do chvíle, kdy jde večer spát. Již po pilotním rozhovoru jsem zjistila, že je zcela nereálné, aby děti zakreslovaly aktivity dle času a délky trvání, protože neměly žádnou představu o tom, v kolik hodin kterou aktivitu prováděly, ani jak dlouho trvala. Od druhého interview tedy měly děti k dispozici pouze prázdná okénka bez jakéhokoliv časového určení a zakreslovaly do nich aktivity prostě tak, jak šly po sobě. Žádné z dětí nevyužilo všechna okénka

rozvrhu, naopak s každým dalším rozhovorem se počet využitých okének snižoval. Pavlínka a Fanda nejprve povídali a pak až zakreslovali, rozhovor tak byl vlastně rozdělen na dvě části. V těchto rozhovorech docházelo k rozporu v tom, jak děti nejprve svůj den popisovaly a jak ho potom zakreslily. Protože Láďovi se do rozhovoru moc nechtělo, nabídla jsem mu prázdný rozvrh hned na začátku rozhovoru, protože vím, že rád kreslí. U tohoto schématu jsem pak zůstala i při posledním z rozhovorů, který jsem pořizovala s Tinkou. Druhé dvě děti tak popisovaly každý z dnů pouze jednou.

1.4. Zpracování dat

V rámci výzkumu byl ze všech rozhovorů pořízen audiozáznam, který byl následně doslovně přepsán. Během rozhovorů jsem si také pořizovala polní poznámky, kde jsem chtěla zachytit atmosféru rozhovoru a neverbální projevy respondenta - jak se dítě celkově projevovalo, zda ho interview bavilo, při jakých otázkách se cítilo nesvé, z čeho mělo radost apod. Přepisy rozhovorů a terénní poznámky jsem potom analyzovala metodou otevřeného a selektivního kódování a následné kategorizace. (Hendl, 2005)

Při interpretaci dat jsem vycházela nejen ze sebraných dat, ale i z několikaleté zkušenosti z praxe, kterou jsem měla možnost získat nejprve jako dobrovolník, později jako koordinátor doučování a vzdělávacích aktivit programu Podpora vzdělávání společnosti Člověk v tísni o.p.s.

Z respektu k dětem a kvůli zachování jejich anonymity byla všechna jména dětí i jejich kamarádů či rodinných příslušníků změněna a byly změněny také některé další geografické názvy. Názvy celých lokalit a míst v Neratovicích zůstaly nezměněny, aby byla zachována výpovědní hodnota sebraných dat ve vztahu k prostorovým faktorům sociálního vyloučení, neboť vyloučení sociální úzce souvisí s (časoprostorovou) segregací, která je jedním ze zdrojů, projevů i důsledků sociálního vyloučení.

1.5. Využitelnost výzkumu

Při designování tohoto výzkumu jsem vycházela především z osobní potřeby zamyslet se nad kvalitou a smyslem poskytovaných služeb v mé domovské organizaci.

Dle mého názoru výsledky výzkumu mohou pomoci lépe zmapovat oblast trávení volného času našich klientů a poodhalit roušku toho, co tyto děti denně zažívají a jaké jsou jejich preference, co se volnočasových aktivit týče. Dále jsou výsledky do jisté míry použitelné i pro ostatní organizace, které pracují se stejnou klientelou. Díky použití kvalitativního výzkumu samozřejmě není možné vztáhnout výsledky na celou populaci sociálně vyloučených dětí, minimálně ale mohou být závěry pro ostatní organizace zajímavé a inspirující.

Jsem ale přesvědčená o tom, že výsledky tohoto výzkumu mohou být využitelné nejen pro mě, jako profesionála, snažícího se co nejlépe pochopit klienty, se kterými pracuji, a udělat si celkový obrázek o jejich způsobu trávení volného času a případných preferencích. Tyto výsledky, ač samozřejmě v omezené míře, mohou být využitelné také v sociálně politické rovině, jelikož prostřednictvím výběru respondentů dochází ke zdůraznění faktu, že děti ze sociálně vyloučeného prostředí mají své názory a priority, které jsou schopné definovat a že jsou velmi dobře schopné reflektovat svou situaci. To je podle mého názoru důležité mít na paměti, pokud jsou navrhována různá opatření, která se přímo týkají životů těchto dětí a jejich rodin. V současnosti někteří výzkumníci zdůrazňují důležitost a potřebnost toho, aby byli „postižení“, v tomto případě děti ohrožené sociálním vyloučením, přizváni k výzkumu. Přesto, že získat data z perspektivy dítěte je obtížné, je to podle nich velmi důležité, protože dětská perspektiva přináší např. do výzkumu chudoby nové poznatky, které by jinak výzkumníkům zůstaly skryty. (Sedmak, 2004) Stejně tak Tess Ridge (2008), která se dlouhodobě věnuje kvalitativnímu výzkumu na poli dětské chudoby, uvádí, že je nejen důležité dát dětem možnost se vyjádřit, ale neméně důležité je také dopřát těmto vyjádřením sluch. A pokud je výše uvedené platné při výzkumu chudoby, jsem přesvědčena o tom, že je možné to stejně tak vztáhnout k výzkumu sociálního vyloučení, které s chudobou tak úzce souvisí.

2. Medailonky respondentů

2.1. Pavlínka

Pája byla prvním z respondentů. V době pořizování rozhovoru jí bylo sedm let a chodila do první třídy. V té době jsme ještě nevěděli, že bude první třídu opakovat. Pavlínka bydlí v centru Neratovic na ubytovně, kde bydlí mnoho rodin ohrožených sociálním vyloučením, se starší, asi patnáctiletou, sestrou a babičkou. Babička, která má obě dívky svěřené do péče, je podle charakteristiky připsané zvnějšku Romka, Pavlínka jako Romka příliš nevypadá, je to docela obyčejné, drobné, světlollasé děvčátko.

Pavlínka navštěvuje běžnou základní školu, programů organizace Člověk v tísni se účastní od ledna 2011, kdy ji babička začala na doporučení pracovnice sociálního odboru vodit na skupinové doučování pro 1. - 3. třídu. Od března 2011 se Pavlínka zapojila i do individuálního doučování – jednou týdně k ní domů dochází dobrovolnice, která jí pomáhá s přípravou do školy. V kolektivu našich klientských dětí je Pavlínka oblíbená, je vždy usměvavá, přátelská, ochotná. Někdy má problémy se soustředit, ale jinak je při společných aktivitách zcela neproblémová a nekonfliktní. Pro svou roztomilost a upovídanost je velmi oblíbená i u pracovníků organizace.

Při rozhovoru dobře spolupracovala, několikrát se chtěla vyhnout nepříjemným otázkám změnou tématu. Kreslení ji bavilo, nejvíc ji fascinoval fakt, že se rozhovor nahrává a chtěla úryvky několikrát pustit. Potom o nahrávání vyprávěla i doma a kamarádům, několik týdnů po rozhovoru po mně při návštěvě v rodině chtěla, abych ten nahrávací telefon“ ukázala i babičce.

2.2. Fanda

Druhým respondentem je neromský osmiletý chlapec, který navštěvuje první třídu ve vesnické škole. Bydlí v malé vesnici asi 25 kilometrů od Neratovic a babičkou, které je svěřen do péče, a s mladším, asi pětiletým bratrem. Podle svých slov má ještě několik dalších, dospělých sourozenců, kteří s nimi už nebydlí. Tato informace ovšem může být zkreslená, protože někdy označuje babičku jako „mamku“, jindy jako „babičku“, takže se zdá, že nemá v rodinných příbuzenských vztazích příliš jasno.

Kroužek skupinového doučování pro 1. - 3. třídu začal Fanda navštěvovat koncem února 2011. Babička měla původně zájem o individuální doučování

v domácnosti, to však kvůli vzdálenosti jejich bydliště od Neratovic nebylo možné. Na kroužek ho babička každý týden vozí autem a po kroužku ho opět vyzvedává a vozí autem domů.

Fanda často vypráví zjevně smyšlené historky, v kolektivu mladších klientských dětí je většinou nekonfliktní, někdy vyvolává konflikty se staršími chlapci. Při rozhovoru neměl problém souvisle vyprávět, u velké části informací se však jednalo spíše o jakési denní snění než o popis reality. Na kreslení denního rozvrhu si dal velmi záležet, jako jediné dítě použil různé barvy pastelek (celou sadu pastelek přitom měly k dispozici všechny děti).

2.3. Láďa

Láďa byl nejstarším z respondentů, v době rozhovoru mu bylo deset let a právě dokončil třetí třídu na běžné základní škole v Neratovicích (jiné než Pavlínka). Bydlí v centru Neratovic v panelovém domě s matkou, otcem, dvaadvacetiletou sestrou a jejím přítelem. Má starší rodiče, trpící různými zdravotními omezeními. Nejedná se o romskou rodinu.

V únoru 2011 k nám začal na doporučení své kamarádky chodit na výtvarný kroužek, poměrně brzy na to i na kroužek skupinového doučování pro 1. - 3. třídu. Kromě aktivit v naší organizaci využívá i nabídky volnočasových aktivit nízkoprahového centra pro děti. Rodiče se o aktivity naší organizace nezajímají, setkala jsem se letmo pouze s maminkou, když přišla Láďu vyzvednout při příjezdu z letního tábora. V našich prostorách se nikdy rodiče podívat nebyli, stejně tak já jsem nikdy nenavštívila jejich domácnost. S rodiči tedy komunikují pouze sporadicky po telefonu.

V kolektivu dětí není Láďa příliš oblíben, nejlépe vychází s výrazně mladšími děvčaty. Mezi vrstevníky se dle mého pozorování kamarádí pouze s jedním děvčetem – s tím, které ho k nám přivedlo. Je poměrně konfliktní, snadno se rozzlobí a pak bývá až agresivní. Velmi špatně snáší poznámky a narážky dětí na svou nadváhu. Ostatní děti často poučuje a snaží se je řídit. Vyžaduje neustálou pozornost pracovníků, častou pochvalu a ujišťování, že věci dělá správně.

2.4. Tinka

Poslední respondentkou byla sedmiletá romská dívka, která právě dokončila přípravný ročník pro děti ze sociálně znevýhodněného prostředí, který je zřízen při běžné základní škole v Neratovicích a v září 2011 nastoupí na téže škole do první třídy. Bydlí v městském bytě v centru Neratovice v domě, který je považován za tzv. lokalitu – tedy bydlí zde mnoho rodin ohrožených sociálním vyloučením. Bydlí s matkou, otcem, asi třináctiletým bratrem a malým pejskem. Rodiče jsou olašští Romové, k rómství se aktivně hlásí a své děti učí romštinu. Starší bratr navštěvuje základní školu praktickou, kde má vynikající výsledky.

Tinka začala s bratrem chodit na výtvarný kroužek v březnu 2010. V té době byla na kroužku jedním z nejmladších dětí, v jejím případě však byla udělena výjimka – jednak proto, že kroužek navštěvoval bratr, jednak proto, že Tinka byla poměrně samostatná a hodná, takže lektorce nijak nepřidělávala práci. Matka se vždy zajímala o to, jaké aktivity nabízíme, a snažila se Tinku zapojit i do jednorázových aktivit (výletů, sportovních akcí apod.), přestože tyto aktivity bývají určeny primárně pro děti, které už chodí do školy.

Mezi dětmi je Tinka velmi oblíbená, kamarádí se spíše se staršími děvčaty (klidně i ve věku 12-14 let), které její společnost kolikrát i samy vyhledávají. Je usměvavá, vtipná, šikovná. Má vadu řeči – velmi výrazně šišlá – takže je jí špatně rozumět a člověk si musí nejprve zvyknout na to, jak mluví. Pokud si z ní kvůli tomu někdo dělá legraci, bere to velmi sportovně. Zdá se, že svou vadu řeči nechápe jako handicap.

3. Interpretace dat

3.1. Provozované aktivity

Při interpretaci dat, získaných z rozhovorů, mě zajímalo, jaké činnosti tyto děti ve svém volném čase provozují, jaká je jejich pestrost, četnost, oblíbenost apod.

3.1.1. Pravidelné každodenní činnosti

Přestože negativní definice volného času pravidelné každodenní aktivity jako je jídlo nebo hygiena z volného času vylučuje, v našem pojetí volného času jsem se rozhodla tyto aktivity ponechat, a to z několika prostých důvodů. Za prvé bych dětem při dotazování velmi složitě vysvětlovala, co do volného času zahrnout a co ne, a za druhé by při nepochopení toho, co od nich chci slyšet, mohlo dojít ke ztrátě některých relevantních a zajímavých dat. Proto jsem se rozhodla vzdát tohoto etického pohledu a upřednostnit pohled emický, při kterém dochází k popisu událostí a skutečností z pohledu samotných aktérů. Případné shody či odlišnosti emického a etického pohledu pak budou diskutovány v závěru práce (Eriksen, 2008: 52-53, Uherek, 2005).

Dále mě zajímalo, zda tyto děti vůbec mají nějaké každodenní rituály, jestli pravidelně jedí, chodí spát ve stejný čas či každodenně provádějí nějaké další rituální činnosti a jakou těmto činnostem připisují váhu. Toto se například velmi hezky odrazilo při hovorech o jídle – děti jedí poměrně nepravidelně, často jídlo vynechávají, a pokud už se na jídlo dostane, jde často o velmi prosté a levné pokrmy (chléb s máslem, bramborová kaše, polévka apod.), nad kterými by pravděpodobně děti z majority ohrnovaly nos. Dotazované děti přesto přikládají jídlu velkou váhu a i o obyčejných jídlech se většinou vyjadřují s velkou chutí, jak je možné pozorovat v následujících úryvcích:

- A co jsi měl k snídani?
- *Mňam. Kaši.*
- A jakou kaši?
- *Bramborovou.*
- A snídal s tebou někdo?
- *Jo, brácha...*

- Tak ho tam taky namaluj, jak papáte... a ten měl taky bramborovou kaši?
- *No.*

...

- A pak co, pak se vrátíte domů? A je večeře? Co jsi měl k večeři včera?
- *Polívku. Mňam.*
- Tady namaluj, jak papáš polívku. A jaká to byla polívka?
- *Hmm...myslím, že to byla polívka, polívka, poo-líiv-ka (prozpěvuje)...myslím...*
- Tak maluj a mezitím si to rozmyslíš.
- *(po chvíli) Nudlová. (Fanda)*
- Oběd ti dává maminka nebo kdo?
- *Máma nebo táta vaří.*
- Tak tam namaluj, jak doma obědváš. A obědvá někdo s tebou? Nebo obědváš sama?
- *Sama, protože Ernest vždycky přijde pozdě.*
- Jo a mamka s taťkou, ty s tebou neobědvaj?
- *Uděláme tam třeba máslo namazaný, tak on to nemůže jíst, on je na to alergickej. Co máme a on je na to alergickej, to nejde, ale jinak spolu vždycky jíme. Mňam.*
- A kdo je na to alergickej?
- *Táta. Tak. (kreslí) Máma, tady má ruce...*
- A co třeba máte často k obědu?
- *Třeba kaši a tak, ale kaši já nejím.*
- Jakou kaši?
- *Brambo Brambory a mlíko.*
- A když je teda bramborová kaše, kterou nejíš, tak co ty jíš?
- *Namazanej rohlík (nechápvě)...nebo jablko. Nebo mě táta jde něco koupit...*
- Co třeba?
- *Někam jde a koupí mi třeba nějaký uvařený jídlo.*
- A co máš ráda k jídlu?
- *Já?*

- No...
- *(přemýšlí) Já nevím... (směje se). (Tinka)*

Je tedy evidentní, že běžné jídlo je pro ně nikoli samozřejmostí či nutností, ale něčím, co si užívají, čeho si váží a rádi o tom mluví. Lepší jídla, jako např. řízek, jsou pro tyto děti vyloženě sváteční a těší se na ně či o nich dokonce sní. V protikladu k tomu ale nedokážou identifikovat oblíbené potraviny – zřejmě mají poměrně malý rejstřík, ze kterého vybírají. Většina dětí - jak vyplývá nejen z rozhovoru, ale i z mé letité zkušenosti – nenavštěvuje školní jídelnu a doma se často vaří několik stejných levných jídel stále dokola. A žádné z těchto jídel pravděpodobně není tak výrazné, aby ho děti mohly označit za to nejoblíbenější.



Můj nejhezčí prázdninový zážitek (Láďa, 10 let)

V popisu aktivit, týkajících se jídla, dále můžeme vyzorovat také interakce mezi jednotlivými členy domácnosti. Dva z dotazovaných respondentů většinou jedí

sami a ne s ostatními dospělými členy domácnosti (zde se nabízí otázka, jestli dospělí jedí to samé co děti). Druhé dvě děti naopak uvádějí, že obědvají nebo večeří společně s mámou i s tátou, což je důležité nejen z pohledu rodinné soudržnosti, ale i jako výchovný prvek (děti přejímají způsob stolování dospělých). U jednotlivých respondentů se však nejedná o pravidlo – společné či samostatné jídlo závisí na okolnostech, dnu v týdnu či typu jídla, takže se pravděpodobně nejedná o rodinný rituál, jakým společná jídla bývají v majoritních rodinách. Některé děti také uvádějí, že si jídlo berou s sebou do svého pokoje či k počítači – v takovém případě nejde o jídlo jako samostatně provozovanou aktivitu, ale jako druhotnou aktivitu. Tím spíše jsou zajímavé pozitivní emoce, které děti při vyprávění o jídle verbálně i nonverbálně vyjadřují, pokud mu nepřikládají takovou váhu, aby ho provozovaly jako primární aktivitu.

Například Lád'a, který uvádí, že ve všední den čekají, až se mamka vrátí z práce a pak večeří společně, v popisu víkendového oběda (majoritně tradičně chápaného jako „slavnostnější“ jídlo, které je vhodnou příležitostí ke společnému stolování) uvádí, že jí sám ve vedlejším pokoji:

- A v kolik třeba obědváte o víkendu?
- *Tak v jednu hodinu...*
- A o víkendu vaří oběd kdo?
- *Táta.*
- A co třeba míváte dobrého?
- *Hmm...rajskou...špagety...*
- Tak to nakresli. A jíte spolu všichni?
- *Já jim někdy ale i vedle.*
- V pokojíčku? Tak tam nakresli, jak jíš v pokojíčku. (Lád'a)

Mezi dalšími pravidelnými činnostmi děti uvádějí hlavně hygienu, spánek, oblékání nebo cestu do školy. Například téměř vždy děti začínají a končí vyprávění svého dne popisem toho, jak si vyčistí zuby a umyjí se. Hygiena se dokonce vyskytuje

ve vyprávění s větší pravidelností než výše uvedené jídlo, které v některých případech v popisu denního režimu večer nebo ráno úplně chybí.

3.1.2. Aktivita ve volném čase

Pokud tedy z denního rozvrhu vyjmeme čas strávený ve škole, běžnými činnostmi sebeobsluhy a činnostmi směřujícími k uspokojení biologických potřeb, zbývají nám již pouze samotné volnočasové aktivity, na které se tento výzkum zaměřoval především. Kromě typu aktivity nás samozřejmě bude zajímat i to, s kým a na jakých místech děti svůj volný čas tráví. Každý z respondentů uváděl jinou oblíbenou aktivitu, nicméně kromě jednoho se ve všech rozhovorech objevuje velmi výrazná preference jednoho typu aktivity, kterou děti uvádějí v průběhu dne (ať už všedního či víkendového) několikrát a pokud se jich v jiné části interview ptám na nejoblíbenější aktivitu, uvádějí bez rozpaků právě tuto. U Pavlíanky je touto aktivitou ježdění na kolečkových bruslích, u Fandy hra na počítači. Lád'á takovou aktivitu – v jeho případě plavání - zase uvádí v odpovědích na všechny otázky typu „Co rád děláš?“, „Co bys rád dělal?“ apod. V popisu aktivit dvou dnů, jednoho všedního a jednoho víkendového, Pavlíanka uvádí brusle osmkrát, Fanda počítač dokonce devětkrát. Děti ale tato výrazná monokulturnost volnočasových aktivit zřejmě neznepokojuje, naopak ji kolikrát hodnotí kladně:

Výzkumnice: A teď co? Půjdeš domů, a co budeš dělat?

Pavlíanka: (kreslí) Teď jdu domů, tady je chodník...jdu domů a jdu na brusle.

Výzkumnice: A půjdeš pro holky nebo půjdeš sama?

Pavlíanka: Pro holky...Já půjdu pořád na brusle, protože já ráda bruslím.

Výzkumnice: No já koukám, že ráda bruslíš.

Pavlíanka: (počítá obrázky s bruslením) ...jedna, dva a jsou tři! (radostně)

Výzkumnice: No, už třikrát tady bruslíš...Co budeš dělat, až bude večer?

Pavlíanka: Půjdu na chodbu bruslit...

Výzkumnice: To už tady máme, že bruslíš, co budeš dělat potom?

Pavlíanka: Tak třebaá...koukat na telku.

Ve všech výše uvedených případech se jedná o aktivity běžné u dětí z majoritní populace, tedy o aktivity, které si dle mé zkušenosti nemohou z materiálních důvodů zdaleka dovolit všechny děti, se kterými pracujeme. Možná právě to je jedním z důvodů jejich znatelné obliby u našich respondentů.

Ze všech dotazovaných pouze Tinka uvádí rozsáhlejší výčet různých aktivit a her, v porovnání s ostatními až nezvykle bohatý⁵. Můžeme se proto domnívat (a kontext celého rozhovoru právě tomuto tvrzení nasvědčujw), že právě tato praktická a žitá znalost mnoha různých způsobů náplně volného času ji vede k tomu, že výrazně nepreferuje pouze jednu aktivitu.

Pokud pomineme nejfrekventovanější aktivitu, v dalších provozovaných aktivitách se děti částečně shodují. Vede sledování televize nebo společné aktivity s kamarády v okolí bydliště.

Pokud se jedná o zapojení rodičů, nejen že s dětmi čas aktivně netráví (výjimkou jsou pouze Tinini rodiče), ale ani se nijak jinak na utváření jeho náplně nepodílejí. Dle vyprávění dětí rodiče nezajišťují žádné vyplnění volného času, ani tento čas nijak nestrukturují. V oblastech jako je volba aktivity, participantů na aktivitě, času či místa provozování aktivity zdá se nestanovují žádná explicitní pravidla a nechávají dítěti zcela volnou ruku. Přitom zdá se ani příliš nezáleží na věku tohoto dítěte. Rodiče nepožadují, aby se dítě předem dovolilo nebo jim řeklo kde a s kým bude a co bude dělat a kdy přijde, ani následně nevyžadují žádné obsáhlé informace o tom, jak dítě svůj volný čas trávil. Následující úryvek dle mých zkušeností z terénu vystihuje situaci v mnoha sociálně vyloučených rodinách, se kterými jsem měla možnost se setkat:

Výzkumnice: Hele, a když přijdeš domů, třeba večer u večeře, ptá se tě třeba babička, co jsi dělal odpoledne? Když jste někde s Šíšou venku...?

Fanda: Ne. (nechápvavě)

Výzkumnice: A ty jí to někdy říkáš nebo jí to nevyprávíš?

Fanda: Ona nikdy to nechce slyšet. (smutně)

⁵ Ve vyprávění průběhu svého běžného všedního a víkendového dne uvádí např. hru na princezny, hru na superstar, hru s kočárkem, hru na kuchařky, hru na doktory, hru na hasiče, společenskou hru Člověče nezlob se (společně s matkou), ježdění na kole, ježdění na bruslích, kreslení apod.

V případě Ládi se zdá, že zde dochází ke sdílení toho, co Láďa odpoledne dělá, nicméně po hlubším prozkoumání a v kontextu celého rozhovoru se přiklání spíše k tomu, že rodiče se zajímají spíše o to, co se stalo ve škole, nebo jestli si Láďa splnil svoje povinnosti, než že by se chtěli dozvědět kde, jak a s kým jejich syn tráví volný čas.

Výzkumnice: A ptá se třeba táta, co jsi dělal odpoledne?

Láďa: Jo.

Výzkumnice: A ty mu to vyprávíš?

Láďa: Hmm.

Výzkumnice: Takže si spolu sednete a vyprávíš mu, co jsi dělal? A říká táta, že třeba něco nesmíš dělat nebo něco nemáš dělat nebo tak?

Láďa: Že prej mám chodit do krámu a povinnosti.

...

Výzkumnice: A máma se ptá, cos dělal celej den nebo ne?!

Láďa: Jo.

Výzkumnice: A taky jí to vyprávíš?!

Láďa: Jo. Třeba co se stalo ve škole. A ona se vždycky naštvě.

Ani jedno z dotazovaných dětí nenavštěvuje ve volném čase žádný kroužek, jak je u majoritních dětí poměrně běžné. Problémem jsou nejen nedostatečné finanční prostředky, ale také pravidelnost docházky, která je většinou na aktivitách tohoto typu vyžadována. Děti ale zřejmě absenci kroužků neberou jako nějakou vážnou újmu. Přesto, že se ve škole setkávají s dětmi, které kroužky navštěvují, vztahují se v tomto případě pravděpodobně ke skupině dětí z lokality, které jsou na tom stejně jako naši respondenti, a kroužky jim nechybí. Je také možné, že si neumějí přesně představit, v čem by pro ně mohl být kroužek přínosem a nejedná se ani o aktivitu, kterou by dělali všichni spolužáci kromě nich (každé dítě ze třídy může chodit na jiný kroužek a pak není tak markantně vidět rozdíl, kdo na kroužky chodí a kdo ne, jako je tomu třeba v případě družiny, kam chodí všechny děti pohromadě). Kroužky také do jisté míry těmto dětem v Neratovicích supluje nabídka organizace Člověk v tísni a

nízkoprahového centra pro děti. Vzhledem k tomu, že děti žijí v poměrně výrazně časově nestrukturovaném prostředí, je pro děti pravidelné dodržování čehokoliv poměrně problém. Rodiče jsou často bez práce a nevstávají tedy ráno každý den ve stejnou hodinu, ani se ve stejnou hodinu nevracejí domů. Jídlo nebývá v přesně stanovené časy, ale tak, jak se to zrovna daný den hodí. Jedinými pevnými body v dětském časovém rozvrhu jsou často začátek a konec školy a děti tak mívají problémy i jakkoliv strukturovat svůj volný čas. Přestože například vědí, že výtvarný kroužek, organizovaný naší organizací, je každé úterý od 15 do 17 hodin (a je v tento den a čas po celý školní rok), bývá pravidlem, že děti na kroužek občas nedorazí – ne proto, že by o účast na něm neměly zájem, ale proto, že si v daný okamžik neuvědomí, že je úterý, 15 hodin. Nebo naopak přijdou do kanceláře třeba už v jednu hodinu s otázkou, jestli už je kroužek, a po odpovědi některého z pracovníků, že „Kroužek dnes bude, ale až ve tři. To je až za dvě hodiny.“ se chodí každých patnáct minut znovu a znovu ptát, jestli už je kroužek, protože pod časovým určením „dvě hodiny“ si nedokážou nic představit. Většina dětí, s kterými pracujeme, také nezná hodiny, a to ani ve věku deseti nebo dvanácti let. Z dotazovaných dětí je s časovými údaji schopný bez problémů zacházet pouze Ládík. Výraznou nestrukturovanost času a neschopnost se v něm orientovat dobře ilustruje následující úryvek z rozhovoru s Pájou:

Výzkumnice: A to bylo dneska. Dneska jsi vstávala v kolik?

Pavlinka: V sedm.

Výzkumnice: V sedm jsi vstávala?

Pavlinka: Počkej...v deset vlastně...

Výzkumnice: Dneska, dneska, když jsi šla do školy...

Pavlinka: Tak...v půl čtvrtý...

Výzkumnice: V půl čtvrtý???

Pavlinka: No...

Výzkumnice: Prosim tě, v půl čtvrtý ráno je ještě strašná tma, je úplná noc.

Pavlinka: No jsem vstala až večer.

Výzkumnice: To jsi nemohla dneska vstát až večer...večer ještě nebyl...V kolik jsi dneska...v kolik jsi šla do školy dneska?

Pavlinka: (přemýšlí)

Výzkumnice: V kolik ti začíná škola?

Pavlinka: Mně začíná...nevím.

Podobnou neschopnost zacházet adekvátně s časovými údaji a popisovat, jak dlouho činnosti trvaly, projevíli v rozhovorech Tinka s Fandou.



Můj nejhezčí prázdninový zážitek (Alenka, 7 let)

3.1.3. Místa provozování aktivit

Většinu času tráví děti buď doma, nebo v těsném sousedství. Je zajímavé, že „být doma“ chápou děti nejen jako místo aktivity, ale i jako typ. Na otázku „Co jsi dělal?“ tak odpovídají „Byl jsem doma.“. Výjezdy mimo Neratovice jsou pro dotazované něčím neobvyklým a jsou v jejich vyprávění vždy spojeny s pozitivními emocemi. Jako velký zážitek tak respondenti uvádějí aktivity pro majoritní děti zcela běžné, například opékání buřtů u příbuzných na zahradě nebo koupání s rodiči u rybníku. Pokud se lokace nachází mimo Neratovice, většinou se děti ve výpovědi

omezí na konstatování, že to bylo „daleko“ a nejsou místo schopní nijak blíže specifikovat.

V Neratovicích většinou tráví svůj volný čas kolem ubytoven⁶ („Desetdvacetjednička“ a „Desetdvacettrojka“) nebo v „Účku“. To jsou místa, která jsou obyvateli města i profesionály, pracujícími se sociálně vyloučenými v Neratovicích, chápána jako sociálně vyloučené lokality a kde bydlí převážná část našich klientů. Za jednou z ubytoven je dětské hřiště, je ovšem zajímavé, že děti se na něm dle svých výpovědí příliš nezdržují. Velká část jejich aktivit probíhá také přímo na ubytovnách, které mají poměrně dlouhé a široké chodby. Děti z různých bytů se pak schází na chodbách, kde provozují širokou škálu aktivit od kreslení až po ježdění na kolečkových bruslích. Volný čas respondenti tráví také v kontaktním centru společnosti Člověk v tísni nebo v prostorách nízkoprahového centra pro děti. Oba tyto prostory se nacházejí přímo v jedné z ubytoven.

Zajímavostí je, že ve vyprávění dětí často zaznívaly informace o jejich posteli. Všechny děti o ní mluvily, malovaly jí do denního rozvrhu a narážely na ni, když popisovaly svůj den. Všechny zmínky o posteli byly v pozitivním slova smyslu, děti ji označovaly jako svoje útočiště, místo vhodné k trávení volného času – zmiňovaly, že v ní odpočívají, poslouchají hudbu nebo se koukají na televizi. Některé se dokonce chlubily, že mají větší postel než jejich sourozenci apod. Není možné říci, z jakého důvodu zaujímá v dětském vyprávění postel takové postavení, nicméně i na základě znalostí prostředí, ve kterém tyto děti žijí, se domnívám, že se může jednat o jediné místo, které je v bytě opravdu pouze jejich, přičemž děti z běžných rodin v tomto věku již běžně vlastní předměty jako je počítač, kolo a další.

3.2. Okolnosti prožívání volného času

Kromě faktografického popisu aktivit ve volném čase považují za důležité zkoumat také okolnosti, které tento volný čas sociálně vyloučených dětí ovlivňují. Co je

⁶ Ubytovnou v pravém slova smyslu je pouze jeden ze dvou takto označovaných domů. V druhém panelovém domě se nacházejí ordinace soukromých lékařů, byty pro zaměstnance nemocnice a ve vyšších patrech potom městské byty, ve kterých z velké části (ne však pouze) bydlí lidé ohrožení sociálním vyloučením. Přesto je tento dům mezi našimi klienty a jejich dětmi běžně nazýván také jako „ubytovna“. Zajímavé přitom je, že majoritní populace o témže domě mluví jako o „poliklinice“.

limituje, po čem touží a zda mohou tyto touhy naplňovat či existují bariéry, které jim v tom brání. A opět mě vše výše uvedené zajímá především z toho úhlu pohledu, z kterého ho nahlíží naši respondenti.

3.2.1. Pravidla trávení volného času

V majoritní společnosti jsme zvyklí na to, že většina aktivit má svá předem daná pravidla. Děti z běžných rodin samozřejmě také mají během týdne nějaký čas, který je jen jejich, jeho náplň není nijak předem dána a mohou ho vyplnit aktivitami, které jsou jim v ten okamžik milé. Nicméně tento úsek volného času bývá předem jasně stanoven, časově ohraničen a aktivity, z kterých dítě může vybírat, jsou limitovány a rodiči předem deklarovány (nebo dítěti jasně vyplývají z kontextu rodičovské výchovy – děti většinou dobře vědí, kam směřjí či nesmějí, co směřjí a nesmějí dělat apod.). Moji dětští respondenti však v rozhovorech téměř žádná pravidla neuváděli – čas mezi příchodem ze školy a časem přípravy ke spánku je jim v naprosté většině zcela volně k dispozici a mohou s ním nakládat, jak uznají za vhodné. Také pravidla jednotlivých aktivit jsou maximálně pouze tušená, nikoliv rodiči přesně stanovená – děti neuvádějí, že by jim rodiče určovali, s kým se mohou ve volném čase stýkat, kde přesně si mohou hrát nebo kdy mají přijít domů. Za dodržování či porušování tušených pravidel většinou dětem nehrozí žádné tresty či snad dokonce odměny, naopak jsou někdy děti trestány bez toho, aby byla pravidla předtím transparentně určena a jejich dodržování bylo vyžadováno (např. za pozdní příchod domů nebo hraní si daleko od domova).

Děti samostatně volí, s čím si budou hrát, na co se budou koukat v televizi či jestli stráví volný čas venku nebo doma. Vzhledem k výše popsané nestrukturovanosti volného času a neschopnosti dětí se orientovat v čase tak děti většinou uvádějí, že jsou do večera venku, že jdou domů, když mají hlad nebo když je rodiče zavolají. Zcela tedy chybí v majoritě dětem známé „Do šesti doma.“ nebo jakákoliv jiná snaha rodičů o regulaci volného času jejich dětí – rodiče například většinou nestanovují, kde nebo s kým se dítě může ve volném čase pohybovat, takže výběr partnerů pro trávení volného času a výběr lokalit zůstává na dítěti.

Výzkumnice: A když jste venku s holkama, tak maminka ti řekne, v kolik máš přijít nebo můžeš bejt venku, jak dlouho chceš?

Tinka: Jak chci, ale když už je úplně večer, úplně tma, tak si mě zavolá domu.

Výzkumnice: A jak na tebe zavolá?

Tinka: Tinko, pojd' domu!

Výzkumnice: Z okna?

Tinka: Jo...

Výzkumnice: A tak teda musíš bejt někde u baráku, aby na tebe mamka mohla zavolat?

Tinka: Jo.

Výzkumnice: A nikam jinam nesmíš jít?

Tinka: Můžu na kolotoč, ale tam nechodim, tam kradou děti.

Výzkumnice: Aha...

Tinka: A to je (nesrozumitelné) silnice...jsou tam.

Výzkumnice: Tak jsou silnice? A přes silnici nesmíš sama?

Tinka: Můžu. Ale já tam nechodim, já se tam bojím chodit. Ale jindy tam jdu, když tam jde máma s tátou, tam mam babičku. Ale moc tam nechodim.

V některých případech rodiče jistě pokyny vydávají, ale vedou je k tomu jiné pohnutky než strach o to, kde se zrovna jejich dítě vyskytuje. U rodičů i dětí bývá častá obava z policistů, jako zástupců majority, kteří mají mandát k vymáhání dodržování majoritních pravidel, takže se rodiče všemožně snaží vyhnout konfliktu s policií. Svou roli v tom hraje také fakt, že téměř všichni naši klientští rodiče mají (často zcela neopodstatněný) strach z toho, že by jim mohly být odebrány děti a policii, pracovníci sociálního odboru či jakékoliv jiné úředníky chápou jako součást jednoho velkého systému, který o ponechání dětí v péči rozhoduje, takže se bojí, aby na sebe zbytečně neupozorňovali nějakými konflikty s policisty.

Výzkumnice: A většinou, kam jezdíš bruslit?

Pavlinka: Na chodbu, doma... Občas i někdy se jdu proběhnout ven.

Výzkumnice: A spíš teda bruslíš na chodbě nebo někde venku kolem baráku?

Pavlinka: No někdy i kolem baráku, ale ona mě babička nepustí samotnou. Jen když je hezky a třeba léto, tak někdy i jezdíme za barákem, ale já nemám helmu.

Výzkumnice: Ty nemáš helmu a proto tě babička nepustí ven?

Pavlinka: No, že by mě chytli policajti, tak nemůžu jít ven bez helmy

Výzkumnice: Jasně. A když jdete s holkama, tak tě babička ven pustí nebo když jezdíte s holkama, tak jezdíte taky na chodbě?

Pavlinka: Tak s holkama mě pustí, protože holky taky nemaj helmy (nesrozumitelné)

Výzkumnice: Jo, takže vy nemáte nikdo helmu, a když jste všichni, tak vás policajti nechytěj?

Pavlinka: Ne.

O určitých pravidlech, která částečně strukturují volný čas, se zmiňuje pouze Ládík. Ten uvádí, že když se s otcem baví o tom, co odpoledne dělal, zajímá otce především to, jestli si Lád' a splnil svoje povinnosti:

Výzkumnice: A ptá se třeba táta, co jsi dělal odpoledne?

Lád'a: Jo.

Výzkumnice: A ty mu o vyprávíš?

Lád'a: Hmm.

Výzkumnice: Takže si spolu sednete a vyprávíš mu, co jsi dělal? A říká táta, že třeba něco nesmíš dělat nebo něco nemáš dělat nebo tak?

Lád'a: Že prej mám chodit do krámu a povinnosti.

Výzkumnice: Jaký povinnosti?

Lád'a: Vynést koš, jít do krámu, uklidit v pokoji.

Výzkumnice: Jo, jo...takže táta se zlobí, že se někde couráš, místo abys dělal svoje povinnosti.

Lád'a: No, jenže segra mě naštvě tím, že jako třeba když se mám s někým sejít, třeba s kámošem, tak ona řekne: „Musíš do krámu!“ Vždycky v nepravou chvíli... A já pak z toho mám průšvihy.

Tato absence pravidel, kterou děti z rodin ohrožených sociálním vyloučením dle svých zkušeností zažívají od nejtělejšího věku, jim potom velmi komplikuje zapojení do majoritních volnočasových aktivit, která pravidly a následnými sankcemi nebo odměnami naopak oplývají. Na takový systém „akce a reakce“ přitom naše klientské děti nejsou vůbec zvyklé a neumějí v něm fungovat. Při realizaci aktivit pro tyto děti se neustále potýkáme s tím, že děti nejsou schopné chodit včas, pravidelně, zůstat do konce apod. a trvá poměrně dlouhou dobu, než se dítě v tomto módu naučí pracovat. Dítě totiž zprvu neočekává, že jeho chování bude mít nějaké skutečné následky, a to ať pozitivní či negativní. Ve škole je samozřejmě dodržování pravidel s větším či menším úspěchem vymáháno, nicméně povinná školní docházka a dobrovolné volnočasové aktivity se od sebe podstatně liší.

3.2.2. Omezení

Přesto, že z rozhovorů vyplývá téměř úplná absence pravidel vyplňování volného času, děti ze sociálního vyloučení paradoxně ve volném čase zažívají mnohem větší omezení, než jejich vrstevníci z běžných rodin. Toto omezení se projevuje ve dvou rovinách – jednu skupinu faktorů a z nich plynoucích omezení děti vnímají, prožívají a reflektují, druhou skupinu nikoliv. Tato skupina je pak viditelná z pohledu majoritního dospělého – dobrovolníka, pracovníka, výzkumníka apod.

Do první skupiny bych zařadila omezení materiální, které děti vnímají a pociťují v podstatě denně. Důležitou hranicí pro plné pocítění tohoto omezení je podle mé zkušenosti vstup dítěte do školy. V té chvíli totiž dítě získává zcela novou referenční skupinu vrstevníků, ke které se může vztahovat, se kterou se porovnává a která v neposlední řadě porovnává je samé s majoritou⁷. Naše klientské děti většinou nenavštěvují běžnou mateřskou školu a jsou-li zařazeny do nějaké formy předškolního vzdělávání, potkávají se zpravidla s kolektivem dětí ze stejného prostředí (přípravná třída pro děti ze sociálně znevýhodněného prostředí, nízkoprahové předškolní kluby aj.).

⁷ Nicméně ani po vstupu do školy se spolužáci nestanou novou referenční skupinou, aplikovanou od té chvíle automaticky na všechna srovnávání. Se spolužáky se děti většinou srovnávají ve věcech, které jsou viděny a zažívány ve škole nebo v kontextu vzdělávacího systému, nicméně třeba pravidla, která platí uvnitř domácností v lokalitách, s majoritními pravidly dle mého soudu porovnávána nejsou, protože sociálně vyloučené děti nevědí, jak to vypadá v běžných rodinách mimo ghetto, takže se nemohou vztahovat k ničemu jinému, než právě k realitě ostatních rodin žijících ve vyloučených lokalitách.

Vzhledem k tomu se tyto děti před nástupem do první třídy porovnávají pouze s dětmi z prostředí, ve kterém žijí, a tam není omezení příliš znatelné, protože jím trpí všechny děti stejně. Velmi dobře to můžeme pozorovat na rozporu částí rozhovorů na toto téma, který můžeme nalézt u Tinky, která ještě do školy nechodí, a u ostatních dětí. Tinka jako jediná uvádí, že ona i její spolužáci tráví volný čas v podstatě obdobně:

Výzkumnice: No... ale hele ještě mi řekni, když povídáš, že chodíš na kolo, že si doma maluješ, co povídaj ostatní děti ve škole, že dělaly odpoledne?

Tinka: Že jsem malovala a jezdila na kole...

Výzkumnice: Ty ostatní teda taky malujou a jezdí na kole?

Tinka: No.

Výzkumnice: A nebo dělaj ještě něco jinýho?

Tinka: Třeba u báby si hrajeme, tam maj vždycky všechny kola, i já.

Výzkumnice: Jo, jo... A dělaj třeba ty ostatní ve škole něco i jinýho, než děláš ty?

Tinka: Hmmmmm...jo.

Výzkumnice: A co třeba?

Tinka: Třeba já si maluju a oni si jdou taky malovat.

Výzkumnice: Takže vlastně děláte to samý?

Tinka: Jo.

Naproti tomu ostatní zpovídané děti, které už běžnou základní školu navštěvují, si samozřejmě všimají toho, že spolužáci, vyprávějící ve škole své zážitky, tráví volný čas odlišně než ony samy. Tento fakt buď se smutkem přiznávají, nebo se ho snaží nějak zastříť, protože je jim to logicky nepříjemné. V této fázi rozhovoru děti nejčastěji měnily téma hovoru - buď chtěly interview ukončit úplně, nebo se snažily odvést pozornost od probíraného tématu:

Výzkumnice: A co říkaj ostatní děti, že dělaly?

Pavlinka: Třeba že jedou do akvaparku...

Výzkumnice: A co ještě říkaj?

Pavlinka: Třeba že se koupaly někde, nebo opékaly, byly někde u babičky a u dědy, na divadle, v kině...

Výzkumnice: Aha...

Pavlinka: A já jsem byla doma. (mlčí) Pustíš mi to už?

Výzkumnice: Tak jo. Hele a ve škole jste si třeba povídali o tom, co kdo dělá odpoledne nebo o prázdninách.

Lád'a: Vůbec!

Výzkumnice: Ani když jste se třeba vrátili z prázdnin, tak se paní učitelka neptala...

Lád'a: Nikdy!!! Mně nikdo slyšet nechce...nikdy nikdo.

Výzkumnice: A ostatní děti chtějí slyšet?

Lád'a: Jo. Oni říkají, že jedou třeba k babičce nebo někam na výlet...

Výzkumnice: A bys taky chtěl někam jet?

Lád'a: Chtěl, k babičce. Nebo třeba na Lipno... (píše Lipno do obrázku)

Výzkumnice: A tak jezdíte?

Lád'a: Ne, máma s tátou neznají k babičce cestu, ono je to hrozně daleko.

Výzkumnice: A co třeba děláš o víkendu?

Lád'a: Nikdy nic. Jsem doma. (hraje si s modelínou) Hele, víš co z tohohletoho můžeme udělat? Tady z toho se vlastně může udělat mistička, no a kdybychom tady měli takovou jakoby minimaltu, tak se to do toho naleje, no, pak do tvaru vejce, uschne to, vyndá se z toho tohleto, ta modelína a zůstane to. Nabarví se to a pak si akorát vypěstovat osení a pak to dát do toho to vajíčko!

Výzkumnice: Aha. A když normálně nejste na škole v přírodě, tak co třeba dělá...mluvíte někdy s kamarádama o přestávce o tom, co jste dělali odpoledne a tak?

Fanda: No...

Výzkumnice: A co třeba říkají ostatní jinýho než říkáš ty? A nebo dělají to samý?

Fanda: Oni říkají samá blbosti a já říkám pravdu a oni ne...

Výzkumnice: Oni lžou?

Fanda: Někdy jo a někdy ne.

Výzkumnice: A co třeba si vymýšlí?

Fanda: Že choděj na střílečku...

Výzkumnice: ...jo...

Fanda: Oni mi (nesrozumitelné) prostě...

Výzkumnice: Cože?

Fanda: Že jsou srabči. Oni jenom lžou mi.

...

Výzkumnice: Jo a dělaj oni třeba něco, co bys chtěl taky dělat a nemůžeš?

Fanda: Můžu, oni nemůžou dělat, co můžu já!

Výzkumnice: Jo takhle a co oni nemůžou dělat?

Fanda: Hm....(přemýšlí)...jít...kam...a to je strašně tajný místo, ale to můžu prozradit!

Naši respondenti ale netouží pouze po drahých návštěvách akvaparků či jinak rodičům finančně nedostupných činnostech, kolikrát si přejí z našeho pohledu poměrně obyčejné věci. V takových případech se spíše než o skutečnou materiální nouzi rodiny jedná o preference rodičů a o jejich názor na to, co je dítěti nutné, potřebné či vhodné pořídit (srov. Chassé 2004).

Výzkumnice: Jo, a když nemluvíme o tý družině, jako něco úplně jiného, co bys třeba chtěla dělat jiného než chodit na brusle?

Pavlínka: *Kreslit si.*

Výzkumnice: A to si nemůžeš kreslit?

Pavlínka: *Ne.*

Výzkumnice: A proč ne?

Pavlínka: *Protože nemám papíry...*

Výzkumnice: Protože nemáš papíry... A co třeba ještě dalšího bys chtěla dělat?

Pavlínka: *Jezdit na kole.*

Výzkumnice: A to nemůžeš dělat, protože nemáš kolo?

Pavlíčka: *Já mam píchlý a rozbitý. A ještě velký, ale na tom velkým neumím jezdit.*

Svou roli hraje samozřejmě také to, jak rodiče našich respondentů sami prožili své dětství – pokud prožili celý život v obdobných podmínkách, mohou nevědomky reprodukovat chování a jednání svých rodičů a dopřávat svým dětem pouze to, co dopřáli jejich rodiče jim, když byli malí. Rodiče se také většinou snaží, aby se s nimi jejich děti věnovaly tomu, co mají rádi oni. Když tedy rodiče rádi chodí na výlety, snaží se brát děti s sebou na výlety. Když koukají celý den na televizi, pak koukají děti často také. Navíc rodiče jsou pro děti přirozeně vzorem a děti od rodičů od nejranějšího věku odkoukávají, jaké jsou možnosti trávení volného času. Rodiče, kteří na základě svého nízkého kulturního kapitálu nejsou schopni ukázat dětem širokou škálu volnočasových aktivit, tak vlastně nevědomky a bez jakéhokoliv zavinění přispívají ke znevýhodnění svých dětí.



Můj nejhezčí prázdninový zážitek (Lád'a, 10 let)

Samostatnou kapitolou ve vyprávění našich dětí je družina. Do družiny nechodí ani jeden z našich respondentů, na obědy do školní jídelny pouze Ládík. Děti tak přicházejí o možnost interakce se svými spolužáky, což některé z nich pociťují velmi negativně. V Pájině vyprávění se navíc objevuje čip do jídelny jako symbol začlenění do majority a Pavlínka pociťuje jako velmi stigmatizující, že ho – otázkou je, jestli jako jediná ze třídy nebo ne – nemá. Stejně tak možnost být v družině s ostatními a mít zajištěnou zajímavou náplň volného času pociťuje Pavlínka jako žádoucí, ale v tuto chvíli pro ni bohužel nedostupnou. Děvče přitom velmi dobře chápe, že omezení, kvůli kterému nemůže chodit na obědy a do družiny, je materiálního rázu:

Výzkumnice: Mně by totiž zajímalo, co dělají ostatní děti ze třídy třeba odpoledne...

Pavlínka: No, když jdou na oběd, pak jdou do družiny něco vyrábět, třeba ptáčky, tulipány a tak.

Výzkumnice: Takže hodně dětí od vás ze třídy chodí do družiny?

Pavlínka: No, (nesrozumitelné) na oběd.

Výzkumnice: A chtěla bys taky třeba chodit do družiny?

Pavlínka: JO! Jenže nemám čip, mě tam nepustí... (smutně)

Výzkumnice: No jo no, to se nedá nic dělat no...

Pavlínka: Kolik stojí oběd?

Výzkumnice: To nevím, kolik stojí u vás oběd, to stojí na každý škole jinak...ty teda nechodíš ani na obědy.

Pavlínka: Ne.

Výzkumnice: A kdo ti dává oběd?

Pavlínka: Babička nebo mamka.

...

Výzkumnice: Víš, mě by zajímalo, jestli třeba kdybys chodila do té družiny, jestli by se něco změnilo, jestli by sis třeba hrála s jinými dětmi nebo jestli bys dělala nějaký jiný věci, v čem by to bylo dobrý?

Pavlínka: Že prostě já mám vždycky radost, když Saša pani řekne: „Jo, můžeš chodit, ale až budou složenky, jo, babička ti to zaplatí, oběd, koupí ti čip, ale když nemáš čip a nečipla sis, tak nemůžeš chodit na obědy, že jo?!“

Výzkumnice: No, to je jasný, když nemáš čip, tak nemůžeš chodit na obědy...

Pavlinka: A když mám, tak můžu...

Výzkumnice: Když máš, tak můžeš...

Pavlinka: A jak to může vědět, že ho nemám? Co když ho mám v tašce?

Výzkumnice: To je možný, ale třeba si to pamatujou ty paní z družiny, nepamatujou?

Pavlinka: Nevim.

Všechny výše uvedené příklady, ať už se jednalo o přímé důsledky materiální nouze rodiny nebo o rozhodnutí rodičů, jak s omezenými finančními prostředky naložit, si děti dobře uvědomují a v rozhovorech na takový druh omezení často narážejí. Nicméně já jsem přesvědčená o tom, že existuje ještě větší balík různých omezení (oproti majoritním vrstevníkům), který si děti a často ani rodiče vůbec neuvědomují. Jedná se především o již výše zmiňovaný malý rejstřík možných činností ve volném čase. Těmto dětem, přestože mají téměř absolutní svobodu ve volbě volnočasových aktivit, zkrátka chybí představa o možnostech, jak volný čas trávit a v podstatě tak nemají z čeho vybírat a omezují se na dvě, tři stále se opakující činnosti.

To, co tak zaznívá ve vyprávění všech respondentů, je poměrně velká monotónnost – v některých případech dětmi vnímaná a pocíťovaná, v jiných nikoliv. Všední dny a víkendy se liší pouze tím, že o víkendu se nemusí chodit do školy. Na otázky typu „Co jsi dělal/a o víkendu?“ děti odpovídají buď nechápavě (proč by měli dělat něco speciálního?) nebo našťvaně (proč nemohou dělat něco zajímavého jako jejich spolužáci?), nicméně obsahově stejně. „Nic.“ Ani prázdninové dni se kromě absence povinnosti chodit do školy od dnů v průběhu školního roku nijak výrazně neliší. Ze zkušenosti mohu říct, že právě tento fakt je jedním z důvodů, proč se děti, žijící v sociálním vyloučení, cítí ve škole handicapovány, a to nejen když se v září ve škole mluví o tom, jak kdo prožil prázdniny. Většinou nemají žádné zážitky, kterými by se mohly pochlubit nebo je s ostatními prostě sdílet a cítí se tak před ostatními spolužáky i před paní učitelkou hloupě. (srov. Hodnotové, 2011a)

Tato nedostatečná představa o tom, jak by bylo možné zábavně a zajímavě vyplnit volný čas, kterého mají tyto děti dostatek, se podle mého názoru přenáší

z generace na generaci a pokud nedojde k nějaké intervenci ze strany organizací, zabývajících se prací se sociálně znevýhodněnými rodinami, bude se přenášet dál.

V tomto bodě bych ráda upozornila, že mi v žádném případě nejde o to, abych z pozice majority nějak hodnotila náplň volného času těchto dětí, označila ji jako špatnou a prosazovala implementaci z většinového pohledu vhodnějších aktivit. Jde o to, že tyto děti skutečně „nedělají nic“, nudí se a nejsou se stávajícím stavem spokojené. Považuji tedy za vhodné ukázat jim (a jejich rodičům) co nejširší škálu různých aktivit, které třeba ani nejsou finančně náročné, ale které mohou dětem nabídnout (z jejich pohledu) smysluplné a záživné vyplnění volného času. Které z této škály aktivit si potom vyberou a skutečně je budou ve volném čase provozovat, by pak dle mého mělo zůstat na osobních preferencích dítěte/rodiny.

Jako další omezení zaznívá v rozhovorech i nedostatek soukromí. Žádné z dětí nemá svůj vlastní pokoj a přesto, že tento faktor žádné z dětí přímo neuvádí jako omezující, je snadné si domyslet, že ve sdíleném prostoru v malém bytě nemohou plně rozhodovat o činnosti, která zde bude probíhat.

Lád'a: Jenže jedna věc je tu problémová. Ten pokojíček není jenom můj.

Výzkumnice: Ty jsi tam s Lidkou v tom pokojíčku?

Lád'a: No. I se Zbyňkem, jejím přítelem.

Výzkumnice: Aha a jak se tam vejdete všichni?

Lád'a: Nooo, já spím na válendě, Lidka spí na matraci a Zbyňek spí na druhý posteli.

Tento nedostatek prostoru pro realizaci vybraných aktivit pak může být jedním z důvodů, proč všichni naši respondenti tráví velkou část volného času mimo byt – na chodbě, okolo domu či jinde venku v okolí bydliště. Nicméně je nutné zmínit, že soukromí je poměrně majoritní kategorie a že je možné, že je této potřebě připisován význam spíše zvenku, než že by jí připisovaly velký význam samy děti.

3.2.3. Touhy a emoce spojené s volným časem

Po čem vlastně děti ohrožené sociálním vyloučením touží? V předchozí kapitole jsem podrobně rozebírala, s jakými omezeními se tyto děti musejí potýkat a proč nemohou dělat to, co by si přály. Ale co by si tedy přály?

Při samotných rozhovorech jsem byla velmi překvapená, jak se tyto děti při svých přáních drží při zemi. Žádné z nich netouží po něčem, co vidělo v nějakém americkém filmu, něčem fantastickém, úchvatném a zcela nereálném. Žádné dítě například neuvědlo ani to, že by si přálo jet k moři – buď si děti neumějí něco takového vůbec představit, nebo jsou prostě zvyklé uvažovat v reálných kategoriích, do nichž spadají činnosti, o kterých děti vědí, že by byly uskutečnitelné. Moji respondenti si většinou přejí dělat to, co běžně dělají jejich vrstevníci – jet s rodiči na výlet, udělat si táborák, zajezdit si na kole nebo namalovat obrázek. Pokud zažily něco pro ně mimořádného, pak si přejí tento zážitek zopakovat. To může opět souviset s malou škálou volnočasových činností, které znají. Z praxe vím, že když například jedeme s klientskými dětmi někam na výlet, při návratu domů nám často sdělují, že to byl nejlepší výlet, na kterém byly, a pak se neustále dožadují toho, abychom na totéž místo jeli znovu. Tento stav trvá přesně do chvíle, než jedeme na výlet na jiné místo a kdy se scénář s nejlepším výletem a prosbami o jeho zopakování opakuje.

Respondenti někdy nestojí přímo o to, aby dělali určitou činnost kvůli jejímu obsahu, ale kvůli tomu, že ji prostě dělají ostatní a že by s nimi mohli aktivitu vykonávat společně nebo s nimi prostě sdílet prožitky z této aktivity:

Výzkumnice: Hele a co oni třeba v té družině dělají, co by se ti tam líbilo?

Pavlinka: *Třeba že tam prostě jsem, že tam můžu dělat všechno!*

Výzkumnice: Že tam můžeš dělat všechno...chodí tam třeba nějaký tvoji kamarádi? Nebo nějaký děti, se kterými by ses chtěla kamarádit?

Pavlinka: *Jo!*

Výzkumnice: A kdo třeba?

Pavlinka: *Třeba Saša...Alexandra...*

Výzkumnice: Ta Alexandra tam chodí? Ale vždyť si říkala, že s tou se nebavíš? (smích)

Pavlinka: *No nebavim...*

Výzkumnice: Počkej a myslíš, že kdybys chodila do družiny, že ta Alexandra by třeba na tebe byla hodnější?

Pavlinka: *Co kdybychom to už zase přepli, aby už to mluvilo?*



Můj nejhezčí prázdninový zážitek (Vojta, 10 let)

Za poměrně kuriózní považuji fakt, že Pavlinka v rámci interview uvedla, že by si přála změnit samu sebe, že by chtěla být lepší. Tento úsek rozhovoru dle mého názoru může naznačovat, že si děti žijící v sociálním vyloučení připadají již od velmi útlého věku méněcenné a ne tak dobré jako jejich vrstevníci.⁸ Děti zažívají pocit méněcennosti

⁸ Např. romské holčičky na výtvarném kroužku často kreslí samy sebe jako modrooké blondýnky, a když se jich ptáme, proč se kreslí jinak, než jak ve skutečnosti vypadají, odpovídají, že takhle by to bylo lepší. Zcela absurdní jsou potom situace, kdy děti i mě kreslí jako blondýnu (já si naopak barvím vlasy na tmavo) a přesvědčují mě, že mi to tak víc sluší nebo když mi děti vysvětlují, že se sice narodily s tmavou barvou kůže, ale že až vyrostou, že možná vyblednou.

nejen ve škole, ale v přenesené míře také doma od rodičů, kteří tímto způsobem scestně reagují na časté výtky a připomínky učitelů k chování a prospěchu svých dětí.

Výzkumnice: Hele a kdyby sis mohla vymyslet úplně cokoliv, kdybys měla kouzelnou hůlku a mohla bys s ní mávnout a mohla by sis vymyslet, co budeš dneska odpoledne dělat, co bys chtěla dělat?

Pavlinka: Chtěla bych mít takovou hůlku a pak třeba, třeba s ní...(předvádí mávání hůlkou)...at' si lepší holka, at' máš lepší známky, přeměň se za koně...

Výzkumnice: Počkej, at' si lepší holka, at' máš lepší známky, přeměň se za koně...? (smích)

Pavlinka: No... (smích)

Výzkumnice: Myslíš, že kůň by byl lepší holka?

Pavlinka: No já třeba se přeměním za koně...za prsten...za jinou holku...

Výzkumnice: Aha a chtěla bys radši změnit sebe nebo někoho jiného?

Pavlinka: (chvilka váhání) Sebe.

Když respondenti vyprávějí o svém volném čase, nejčastější pocit, který toto vyprávění provází, je pocit nudy. Děti neprožívají smutek nebo zlost, ta se dostavuje pouze někdy ex post, když jsou vyzývány, aby náplň svého volného času popisovaly a srovnávaly s náplní volného času svých spolužáků. Radost dle vyprávění pociťují, pokud se mohou oddat své nejoblíbenější činnosti (viz výše) nebo něčemu neobvyklému. Běžně ovšem podle svých slov nedělají nic nebo se snaží najít něco, čím by se aspoň trochu zabavily, i když se následně při výpovědi o těchto činnostech cítí trapně, protože je nepovažují za „dost dobré“:

Lád'a: Pak jdu na chvíli ven.

Výzkumnice: A co děláš venku?

Lád'a: Hraju si zase třeba (smutně).

Výzkumnice: A s někým nebo sám.

Lád'a: Sám. (smutně)

Výzkumnice: A na co si teda hraješ sám? My jsme říkali, že hraješ na schovku s nějakýma těma kamarádka, že jo, a když jsi sám, tak co hraješ?

Lád'a: Já...no, je to trapný, ale na písku... Nic jinýho se dělat nedá... (zahanbeně)

Volný čas je tak pro naše klientské děti často spíše časem, který se musí nějak přežít. Na příklad s končícími letními prázdninami jsem vedla náhodný přátelský hovor se dvěma našimi klienty, kterým je 13 a 15 let. Při otázce, jak si užili prázdniny, mi oba odpověděli, že se těší, až prázdniny skončí. Když jsem se udiveně ptala, jestli se tedy těší do školy, odvětili, že to ne, ale teď se vůbec nic neděje, že nemají co dělat a že všechno je lepší než tohle.

3.3. Vztahy s okolím na pozadí volného času

Popis toho, co dítě obvykle celý den dělá, provedený samotným dítětem, vypovídá dle mého názoru do jisté míry i o tom, jaké má toto dítě sociální vazby uvnitř rodiny a se svými vrstevníky a k majoritní společnosti jako celku vůbec.

3.3.1. Vztahy v rodině

Ze všech rozhovorů vyplývá, že se rodiče o volný čas svých dětí příliš nestarají. Výjimkou je Tinka, která uvádí o víkendech společné aktivity s rodiči (ale už ne s bratrem, který je podle jejích slov většinou někde s kamarády). Pokud zbývající tři respondenti uvádějí nějakou aktivitu s rodiči, pak se vždy jedná o něco, co rodič musí udělat, a z nějakého důvodu k tomu přizve dítě. Nikdy se ale nejedná o aktivitu primárně určenou pro dítě ani aktivitu volnočasovou a důvod přizvání je většinou jednoduše ten, že rodič dítě nemá v tu chvíli kam jinam dát, nebo že se dítě do aktivity rodiče spontánně zapojí samo - jde o aktivity jako je návštěva na sociálním odboru, vaření oběda pro rodinu apod.

Fakt, že na volnočasových aktivitách našich respondentů participují rodiče ve zcela minimální míře, jsem předpokládala, nicméně zajímavé je, že ve všech rozhovorech také sledujeme téměř úplnou absenci jakýchkoliv volnočasových aktivit

provozovaných společně se sourozenci. Nehraje při tom roli, zda mají sourozence starší nebo mladší, jednoduše s nimi volný čas netráví.

Někdy děti vyjadřují touhu po společném trávení volného času, nicméně v reálu se tak zřejmě neděje. V některých případech se dá předpokládat, že nejde ani tak o to, aby se sourozenec aktivity účastnil, ale o to, že účast sourozence samotnou aktivitu umožňuje. Např. Láďu zřejmě rodiče samotného do bazénu pustit nechtějí:

Výzkumnice: No a Ládí, je něco, co třeba bys chtěl dělat odpoledne, takhle v sobotu a co nemůžeš?

Láďa: Jooo (otráveně). Chtěl bych jedině to, aby se mnou Lidka aspoň někam šla do bazénu.

Výzkumnice: A to nemůžeš?

Láďa: Vona nechce! (naštvaně)

Výzkumnice: No a že byste vzali třeba i Zbyňka a šli byste všichni?

Láďa: Ten nechce taky...

Výzkumnice: Taky nechce? A máma s tátou třeba?

Láďa: Ty nechtěj už vůbec...

Výzkumnice: Oni neradi plavou?

Láďa: Oni maj problémy, táta s nohou, máma s páteří.

Výzkumnice: Aha, takže ty nemůžou chodit s tebou...

Láďa: Nemůžou.

V jiných případech se ovšem zdá, že respondentovi jde přímo o to, aby sourozenec vykonával aktivitu společně s naším dotazovaným, a aktivně se k tomu sourozence snaží nasměrovat:

Výzkumnice: Jo chápu! A brácha s váma taky někdy hraje?

Fanda: Ten moc...ten nikdy nechce.

Výzkumnice: Nechce.

Fanda: Já ho to učím a potom se nudí, nudí a jde někam.

Výzkumnice: A ty bys chtěl, aby s tebou hrál nebo ne?

Fanda: Chtěl no... (smutně)

Výzkumnice: A on nechce...

Fanda: Já ho to učím a on nechce, nechce, nechce, nechce, nechce...

Děti tak spíše než se svými sourozenci tráví čas s dětmi, které bydlí ve stejném domě či ve stejné lokalitě a vyznačují se stejnou nebo podobnou mírou sociálního vyloučení jako naši respondenti. O tom budeme více mluvit ještě dále v textu.

3.3.2. Vztahy s ostatními dětmi

Protože děti podle svých slov v rámci rodiny nenajdou vhodné partnery pro trávení volného času nebo tito nejsou ochotní čas s dítětem trávit, musejí děti hledat vně rodiny.

Všechny děti shodně uvádějí, že tráví volný čas raději ve společnosti někoho dalšího než sami a pokud si tedy mohou vybrat, volí nejprve skupinovou formu trávení volného času a teprve pokud tuto není možné uskutečnit, spokojí se s individuálními volnočasovými aktivitami. Přitom sama aktivita může být v obou případech totožná a další jedinec, participující na aktivitě, přináší do hry především svou přítomnost. V některých případech jsou dokonce děti ochotné obětovat svou nejoblíbenější aktivitu a vyberou si aktivitu jinou, pokud ji mohou provádět s dalšími dětmi. Vše výše uvedené dobře ilustrují následující úryvky z rozhovoru s Pavlínkou:

Výzkumnice: Jo. A pak jsi přišla sem na kroužek, a co budeš dělat teď až přijdeš domů?

Pavlínka: Teď si vezmu brusle a půjdu za holkama, jestli půjdou se mnou na brusle, když nepůjdou, tak si budu sama jezdit a nebo půjdu pro Klára Viti a budeme si hrát.

...

Výzkumnice: Ty jezdíš jedině na brusle?

Pavlinka: Jo, s holkama. A nebo půjdu pro holky a jestli nechtěj, tak já si sama hraju s bruslema na chodbě. A já jsem tam až do večera na chodbě, tak.

...

Výzkumnice: Hele a v čem je to lepší, když chodíte s holkama na brusle, než když jsi tam sama?

Pavlinka: S holkama!

Výzkumnice: A v čem je to lepší? Jako co je na tom lepšího?

Pavlinka: No, že holky se mnou jdou na brusle...

Výzkumnice: No a jak se to liší, když sama bruslíš nebo když vás bruslí víc, tak jak je v tom jako rozdíl?

Pavlinka: Že nás bruslí víc... No, ale já nemám ráda (nesrozumitelné) jako třeba Saša, Saša hrozně roztahuje nohy (předvádí), tak my jsme všechny spadly a jednou jsme se bouchly a pak jsme spadly na schody, tak Saša takhle roztahuje nohy a spadneme na hlavu.

Pavlinka tedy uvádí, že volí skupinovou aktivitu a že ji považuje za lepší i v případě, že přítomnost dětí vyvolává spory o tom, co se bude dělat, jak se to bude dělat apod. Podobná preference zaznívá i ve výpovědi Tinky, která uvádí, že nejprve zkouší, jestli by s ní šly kamarádky ven, a pokud zjistí, že všechny spí, jde taky spát. Sama se tedy ven nevydá, přestože to měla v úmyslu jít si ven hrát.

Výzkumnice: A když se napapáš, tak po obědě děláš co?

Tinka: Jdu třeba (nesrozumitelné)

Výzkumnice: Za kým jdeš?!

Tinka: Jdu chvílku ležet. Tady udělám postýlku... (kreslí)

Výzkumnice: A to ti máma řekne, abys šla ležet nebo sama jdeš odpočívat?

Tinka: Sama. Jsem unavená někdy. Někdy máme tělocvik a dycky všechny kamarádky jdou spát, když pro ně přijdu a pak jdu taky spát teda. (kreslí) Ručička, tady televize...

Pokud děti explicitně neuvádějí, že preferují při volnočasových aktivitách společnost, vyjadřují minimálně smutek při výpovědích o tom, že trávily odpoledne nebo sobotu samy. Dle mých poznatků z praxe je na tom v tomto ohledu nejhůře Ládík, který nejen že je vyčleněn v rámci majoritní vrstevnické skupiny, ale ani v kolektivu našich klientských dětí a ostatních dětí z lokality není příliš oblíben a děti jeho společnost nevyhledávají.

Svůj volný čas tedy tráví respondenti buď sami (nepovede-li se jim sehnat nějakého partnera), s kamarádem nebo se skupinou kamarádů. Mladší děti vytvářejí genderově homogenní skupiny, nejstarší Ládík uvádí, že se baví s děvčaty i s chlapci. Věk u našich respondentů při výběru kamarádů nehraje zřejmě příliš velkou roli – děti běžně tráví čas se svými vrstevníky i o několik let kamarády mladšími či staršími.

Všechny děti jako své kamarády uvádějí pouze děti ze stejného domu nebo z bezprostředního okolí bydliště a vzhledem k tomu, kde tyto děti žijí, lze předpokládat, že i jejich kamarádi jsou děti ohrožené sociálním vyloučením z majority.

Výzkumnice: Jo. A pak jsi přišla sem na kroužek a co budeš dělat teď až přijdeš domů?

Pavlinka: Teď si vezmu brusle a půjdu za holkama, jestli půjdou se mnou na brusle, když nepůjdou, tak si budu sama jezdit a nebo půjdu pro Klára Viti a budeme si hrát.

Výzkumnice: A pro koho půjdeš. aby šel s tebou na brusle? Jaký jsou to holky?

Pavlinka: Třeba Klára Gabčová, Gáta - ta malá...

Výzkumnice: A odkud je znáš ty holky?

Pavlinka: Protože ony bydlej, jak bydlím já.

Výzkumnice: Jo, takže bydlej u vás v baráku.

Pavlinka: Oni bydlí ve čtyřce a já ve pětce. (myslí 4. a 5. patro. pozn. autora)

Největší roli při tomto sdružování dle mého názoru hraje podobné hodnotové zázemí rodin, podobná životní situace a „dostupnost“ těchto kontaktů, daná společným místem bydliště. Vzhledem k tomu, že rodiče respondentů se o formu trávení volného

času svých dětí nezajímají a v praxi se u svých klientů setkávám s podobnými postoji, lze předpokládat, že ani ostatní rodiče v těchto lokalitách příliš nezasahují do volného času svých dětí. V praxi se tak jedná o děti, kterým chybí jakákoliv volnočasová náplň, jsou sdruženy na stejném místě a jejich rodiče neudělují téměř žádné omezující pokyny ani pravidla – co smí děti dělat, kam smí chodit, s kým se smí stýkat, v kolik hodin mají být doma apod. Je tedy více než logické, že se tyto děti sdružují a tráví volný čas společně.

S kamarády ze třídy se mimo čas strávený ve škole stýká pouze Tinka, v jejím případě se ovšem děti z okolí bydliště kryjí s dětmi, které s ní navštěvují přípravnou třídu pro sociálně znevýhodněné děti. A tak jediná Tinka, které chybí referenční skupina z vrstevníků z majority, udává, že ona i její spolužáci tráví volný čas obdobně – kreslením, ježděním na kole apod. Tincina situace se od situace ostatních liší také v tom, že Tina jako jediná z dotazovaných uvádí, že se jezdí s rodiči koupat nebo že s maminkou hrají různé hry. Tato situace může být dána poměrně dobrou ekonomickou situací rodiny (ve srovnání s ostatními sociálně vyloučenými) a nejspíše i faktem, že se jedná o rodinu olašských Romů.

K podobným závěrům dospěl i obdobný výzkum u populace pražských romských dětí, ohrožených sociálním vyloučením. Výsledky tohoto kvalitativního výzkumu na téma Sociální vyloučení očima romských dětí, který jsem realizovala v roce 2009 v rámci své bakalářské práce, ukázaly, že tyto děti tráví svůj volný čas v podstatě pouze dvěma způsoby. Buď se doma dívají na televizi, hrají na počítači (ti bohatší na playstationu) nebo „jdou ven“, to znamená někam do okolí bydliště, případně do nízkoprahového zařízení, je-li v okolí nějaké. Společnost jim při volnočasových aktivitách dělají hlavně ostatní romské děti ze sousedství, příbuzní či potomci matčiny kamarádek. Tyto děti uvádějí, že se ve škole s neromy normálně baví, ale ve volném čase se s nimi příliš nestýkají (i když některé děti uvádějí, že tráví volný čas i s „bílymi dětmi“ ze sociálně vyloučené lokality, kde respondenti bydlí). Dle mého názoru jde v tomto případě především o sociokulturní statut než o barvu pleti. (Stropnická, 2008)

Pravděpodobně nejde pouze o to, že by se děti z majority odmítaly přátelit s dětmi ze sociálního vyloučení nebo naopak, ale také o nedostatek styčných ploch. Děti se sice potkávají ve škole, ale jinak tráví svůj čas velmi odlišně. Naši respondenti, jak je

uvedeno výše, se v podstatě pohybují pouze doma nebo v okolí domu. Tyto domy jsou majoritou většinou považovány za „špatnou adresu“, takže jednak by majoritní rodiče své dítě do tohoto prostředí pravděpodobně nepustili a jednak by se zde dítě, které není zvyklé se v takovém prostředí pohybovat, zřejmě necítilo moc dobře. Z letité zkušenosti vím, že ani dospělým dobrovolníkům, kteří začínají s individuálním doučováním a navštěvují prvně domácnosti těchto dětí, není prostředí, ve kterém se ocitají, zpočátku vůbec příjemné.



Můj nejhezčí prázdninový zážitek (Alenka, 7 let)

3.3.3. Vztahy s majoritní společností

Na základě dětských výpovědí lze také nalézt náznaky toho, jak děti vnímají, že jsou přijímány nebo odmítány majoritní společností a jaký vztah mají v majoritě naopak ony samy. V jejich životech reprezentuje většinou společnost hlavně škola jako instituce a osoby s touto institucí spojené – učitelé a spolužáci. Dále se v rozhovorech objevují zmínky o policistech, jako represivní složce majority, která vymáhá dodržování

pravidel, stanovených většinou společností, a je hrozbou pro některé aktivity našich respondentů.

Přestože čas trávený ve škole jednoznačně není možné zahrnout do volného času, děti dostaly za úkol převyprávět celý svůj den, takže logicky hovořily také o škole. Na školu a spolužáky jsme naráželi také při povídání o jiných tématech či při zkoumání otázky, zda děti ve škole sdílejí náplň svého volného času se spolužáky a paní učitelkou a jak se obsah náplně volného času těchto skupin liší. Pro porovnání trávení volného času dětí ze sociálního vyloučení a dětí z běžné společnosti tak, jak ho vnímají právě okludované děti, měla tato oblast rozhovoru zásadní význam. Spolužáci jsou totiž pro naše děti jedinými signifikantními zástupci majority, se kterými mají možnost se pravidelně setkávat a vyměňovat si informace.

O tom, jak se liší trávení volného času našich respondentů a jejich majoritních spolužáků, jsem se zmiňovala již výše, kde jsou uvedeny i části rozhovorů, které se k tomuto tématu vztahují, nicméně ráda bych celou situaci na tomto místě shrnula a pozastavila se nad tím, jaký mají tyto odlišnosti dopad ve vztahové rovině.

To, že děti z majority tráví volný čas jinak, než děti ze sociálního vyloučení, je neoddiskutovatelný fakt. To, že si toho naše děti všímají a že si to uvědomují také. Aktivity, které jsou pro děti z většinové společnosti běžné, jsou našimi dětmi považovány za přitažlivé a rády by je vykonávaly také. Jaké strategie ovšem volí k tomu, aby se vyhnuly přímé konfrontaci s tímto faktem a přiznaly tak své omezené možnosti a horší postavení ve společnosti, které této charakteristice pravděpodobně přisuzují? Naši respondenti volí takových strategií poměrně širokou škálu – od zpochybnění pravdivosti tvrzení majoritních dětí, přes přikrášlování vlastní volnočasové reality až po odmítání těchto činností. V každém případě má ale tato pocíťovaná nerovnost negativní dopad na vztahy se spolužáky a vztah ke škole jako k instituci samotné.

V případě policistů, zmiňovaných v rozhovorech, jsou tito vždy spojeni s něčím negativním a jsou považováni za hrozbu. Jeden příklad policisty, jako vymahatele majoritních pravidel, jsem uváděla v kapitole, zabývající se pravidly trávení volného času. Výše publikovaný úryvek má následující pokračování:

Výzkumnice: Jo, takže vy nemáte nikdo helmu, a když jste všichni, tak vás policajti nechytěj?

Pavlinka: Ne.

Výzkumnice: Ne.

Pavlinka: Oni nás chytěj jenom že nemáme helmu... třeba jednou nás načapali policajti a my jsme jim řekli, že nemáme helmu. Tak jsme si vzali brusle a šli jsme ven a jeden policajt nadával (nesrozumitelné), já jsem nebyla doma, ale chtěla jsem být venku.

Výzkumnice: Takže jsi byla venku...

Pavlinka: ...s holkama!

Výzkumnice: A nesměla si jezdit, jo?! Ten policajt nadával, že nesmíš jezdit?

Pavlinka: Jo. Takže jsme všechny jezdily a musely jsme se schovávat, aby nás ty policajti neviděli.

Výzkumnice: Vy jste se schovávaly, jo?! A jaký to bylo?

Pavlinka: Srandovní. A ten jeden tlustej policajt, má krátký vlasy, teda je plešatej a von říká, proč jezdíme bez helmy a já jsem mu vysvětlila stokrát, že nemáme helmu, že když se nudíme, tak my budeme jezdit a na co mám helmu, my se nebojíme, my umíme bruslit i bez helmy.

Výzkumnice: A co von ti na to řekl?

Pavlinka: Von říkal, no, to fakt ale není jakoby dobrý jezdit bez helmy, můžeš dopadnout na hlavu.

Výzkumnice: Aha, a ty jsi mu řekla co?

Pavlinka: Já jsem řekla, ne, já dávám bacha, že umím rovně bruslit a rychle a nemůžu spadnout na hlavu.

A nejen Pavlinka v rozhovoru mluví o své zkušenosti s policisty, policii jako možnou hrozbu uvádí v rozhovoru také Fanda:

Výzkumnice: A Šiša pro tebe přišel po obědě nebo ty jsi šel pro něj nebo jste se tam potkali?

Fanda: Potkali jsme se na jednom místě, jmenuje se to...jmenuje se to...jak se to sakra jmenuje? Místo...místo...strašidelnej barák!

Výzkumnice: Jo, takže vy jste se tam prostě potkali.

Fanda: No.

Výzkumnice: A co jste tam dělali?

Fanda: Jsme hráli...běžíš za upírem a potom on nás honil. (vesele)

Výzkumnice: A to jste se nebáli?

Fanda: Ne. My věděli, že to je kámoš.

Výzkumnice: To je kámoš ten upír?

Fanda: No...

Výzkumnice: Ježiš, ty máš kámoše upíry?

Fanda: No! (vesele)

Výzkumnice: To jsou věci...

Fanda: Máma o tom neví! Nikdo!

Výzkumnice: Nikdo o tom neví? Tak já to neprozradim...

Fanda: Jestli to bude prozrazený, je po upírovi...

Výzkumnice: ...ne, to já bych neudělala...

Fanda: ...von to říkal, že to je strašný tajemství!

Výzkumnice: Aha. A mámě to povídáš, co jsi dělal odpoledne s Šíšou?

Fanda: Tý to ani neříkám!

Výzkumnice: Neříkáš...

Fanda: Protože ona by prozradila všechno!

Výzkumnice: A komu by to prozradila?

Fanda: Svejm kamarádkám. (nesrozumitelné) a já mám na to mapu a ona mi jí najde a jsem v háji! A oni půjdou tam.

Výzkumnice: Jo chápu...

Fanda: A oni hnedka poběžej za policajtama...a je to potom kde...kvůli tomu se snažím to utajit. S Martinama. (maluje a mlčí)

Na základě těchto rozhovorů i na základě svého dlouhodobého působení v terénu jsem přesvědčená, že policisté na tomto místě vystupují jako symbol majority a že je postojem dětí k nim dobře ilustrován postoj k majoritě jako celku. Jde o postoj k

majoritě jako k něčemu, co má svá vlastní pravidla, která, i když jim nerozumíme a nesouhlasíme s nimi, se musejí formálně dodržovat. Neformálně se tomu však lze vyhnout, pokud věci utajíme nebo jinak zabráníme přímé konfrontaci s majoritními pravidly. Pokus se nám to ale nepovede, jsou naše hodnoty a náš životní styl v ohrožení.

3.4. Zdroje informací

Důležitou, zatím jen z části zodpovězenou, otázkou zůstává, kde děti získávají informace o tom, co je v oblasti volného času „in“, co je zajímavé nebo zábavné a na základě čeho získávají pocit, že náplň jejich volného času tato kritéria nesplňuje.

Vliv televize na děti byl předmětem již mnoha výzkumů a stále se vedou dalekosáhlé diskuze, zda a jak může televize dítě ovlivnit. Podle jednoho z přístupů jsou média především schopná kultivovat jednání či postoje příjemců, tedy posilovat již existující postoje a názory, nicméně v omezenější míře mohou tyto postoje a názory i vytvářet. Vliv masmédií na život jedince je sice nepopíratelný, nicméně dodnes jej nikdo nebyl schopen přesně definovat. Do vzájemné interakce totiž vstupují obě strany – média a příjemci – a do značné míry také závisí na osobnostních charakteristikách jedince, prostředí, ve kterém vyrůstá apod. Tentýž mediální obsah tak může mít na různé příjemce různý vliv. str. 171-190 (Jiráček, Köpplová, 2003: 171-190, Hodnotové, 2011b)

Přestože mají děti podle svých slov zcela neomezený přístup k televizi a často mají dokonce televizi ve svém pokoji, většinou volí programy, které jsou úměrné jejich věku a které by jim pravděpodobně jakýkoliv rodič schválil. Např. Ládík sleduje před satelit programy přímo určené pro děti a teenagery:

Výzkumnice: A v televizi se koukáš na něco?

Lád'á: Jenom na pohádky.

Výzkumnice: A jaký máš rád?

Lád'á: Jim Jam, Minimax, Nickelodeon a Jetix.

Výzkumnice: Teda, ty to máš takhle najetý, jo?!

Lád'á: A ještě Prima Cool.

Výzkumnice: Tak Primu Cool znam (smích). A jsou tam nějaký dobrý pohádky na Prima Cool?

Lád'a: Jo, Simpsonovi.

Výzkumnice: Simpsonovi mam ráda. A jaký ještě?

Lád'a: Pak už to není pohádka, ale Faktor strachu.

Pavlinka, která má také volný přístup k televizi, si vybírá ke sledování pohádku, kterou má na DVD:

Pavlinka: Tak třebaá...koukat na telku.

Výzkumnice: A na co budeš koukat?

Pavlinka: Na Arielu...na mořskou pannu třeba.

Výzkumnice: A bude tam nějaká v televizi?

Pavlinka: Jo.

Výzkumnice: Tam je nějaký seriál nebo film?

Pavlinka: Ne, to je z CDčka, na CDčku...

Ovšem sledování těchto pohádek a programů pro děti a náctileté zřejmě neposkytuje dětem pro ně relevantní informace o tom, jak trávit svůj volný čas a děti je ani tak neberou – ani jedno dítě se při povídání o tom, co by chtělo a proč by to chtělo, neodkazovalo k tomu, že něco vidělo v televizi. Ani přes jasný dotaz, zda to, co si přejí, viděli v televizi, neodpovídaly děti kladně. Televize a v případě Fandy také počítač, samozřejmě formují a ovlivňují uvažování dětí, nicméně pravděpodobně v jiné rovině než jako zdroj informací o tom, co je správné, běžné nebo žádoucí. Informace získané z televizních pořadů či počítačových her ovlivňují děti při jejich hrách a denním snění. Když Pavlinka popisuje mořskou vílu, drží se zcela jasně toho, jak vypadá Ariela v pohádce od Disneyho a pravděpodobně i filmem Žbluňk!, kde dochází k samovolnému přeměňování dívky v mořskou pannu, když se namočí:

Výzkumnice: A v co by ses chtěla přeměnit?

Pavlinka: Za mořskou pannu.

Výzkumnice: Za mořskou pannu, jo?!

Pavlinka: Takový dloouhý červený vlasy (ukazuje), zlatěj ocas a takovou podprsenku. Jo a plavala bych takhle (ukazuje pohyb ploutve).

...

Výzkumnice: A co byste tam dělaly v tom moři?

Pavlinka: Plavaly bysme tam... a pak se zase přeměním a až půjdu do vody, tak se zase přeměním a tak.

Výzkumnice: Jo a ty by ses přeměňovala do moře a na souši bys byla normálně Pavlinka, jo?

Pavlinka: Ale nesměla bych...můžu být na sluníčku, no ale nechci, aby se mi ten ocas to, no... a ještě taky když bude pršet, tak se můžu přeměnit, může se mi přeměnit ve vaně ocas, ale až přijde babička, tak zase...babička neví, že jsem mořská panna...

Fanda pro změnu při popisu své každodenní reality upadá do oblasti denního snění a spíše než svou každodenní realitu vypráví to, co by se mu líbilo, na co si s kamarády hraje apod. Na základě oblíbenosti akčních počítačových her (a možná i filmů, ale o tom se v rozhovoru nezmiňuje) tak do popisu svých všedních dnů zařazuje velké množství robotů:

Fanda: Tak teď půjdeme na takovou...něco jako stíhačka to bude...jo...jdeme do ní, na stromě je...

Výzkumnice: Vy tam máte na stromě stíhačku?

Fanda: No.

Výzkumnice: Teda.

...

Fanda: (kreslí) Tady máme anténu...tak...následovně...abysme věděli, kdo tak je...kameru...

Výzkumnice: Kameru tam máte...

Fanda: No, i robota! (pyšně)

Výzkumnice: A co ten robot dělá?

Fanda: Ten vždycky, tomu řekneme jméno, ten nám i vidí do hlavy, celý příjmení, jo...

Výzkumnice: Takže on hlídá, abyste tam šli jenom vy a nikdo jinej, jo?!

Fanda: No, když ho nezná, tak ho vykopne a letí pryč...

Výzkumnice: Teda a mně by tam teda nepustil ten robot, jo?

Fanda: Pustil! (rozhodně)

Výzkumnice: Mně jo?! (udiveně)

Fanda: No!

Výzkumnice: A proč mě jo?

Fanda: Protože my tam máme počítač, na kterej napíšeme jména, tam je Martin, Jenda, já, ty, Zuzka (lektorka kroužku v ČvT– pozn. autora)...brácha...další kamarádi ještě, který neznám...

Výzkumnice: Jo...takže pak si hrajete v tý stíhačce...

Fanda: ...no a pak jdeme s Járou na ryby...

Výzkumnice: A kdo je Jára?

Fanda: To je takovej kámoš, ten bydlí rovnou v Nové Vsi...už tam nebydlí, protože on tam má babičku, tak tam jezdí...(mlčí a kreslí)

Výzkumnice: Takže jdete s Jendou chytat ryby...

Fanda: No...to je takovej robot...

Výzkumnice: Tam taky máte roboty jo, ?!

Fanda: No!

Výzkumnice: Teda, vy máte samý roboty v Nový Vsi!

Nejdůležitějším zdrojem informací o vhodných a zajímavých způsobech trávení volného času tak pravděpodobně zůstávají lidé v nejbližším okolí dítěte. Dítě nestresuje fakt, že nemůže dělat to, co někdo dělá v televizi, ale fakt, že nemůže dělat totéž, co děti kolem něho. To znovu potvrzuje i fakt, že Tinka, která ještě nemá žádnou referenční skupinu v podobě spolužáků z majority, je s trávením svého volného času v podstatě spokojená a ostatní děti se o kvalitě svého volného času vyjadřují velmi váhavě, negativně či se smutkem. Je sice neoddiskutovatelné, že Tinčini rodiče zajišťují Tině o

něco kvalitnější trávení volného času, než mají ostatní dotazované děti (společné výlety, společenské hry apod.), ale jsem přesvědčená o to, že se nejedná o tak velký rozdíl, aby způsobil tak markantně odlišné vyjadřování o spokojenosti s náplní volného času než u ostatních dětí.

4. Shrnutí

V rámci interpretativního kvalitativního výzkumu dětí ohrožených sociálním vyloučením, jejichž rodiny spolupracují s kontaktním centrem organizace Člověk v tísni, o.p.s. v Neratovicích, byly realizovány cca hodinové polostrukturované rozhovory se čtyřmi dětskými respondenty mladšího školního věku. Výzkumný problém byl definován jako *možnosti a priority trávení volného času u dětí ohrožených sociálním vyloučením*. Kromě rozhovorů s tazatelem zakreslovaly děti do připravených rozvrhů průběh svého typického všedního dne a dne o víkendu nebo o prázdninách.

Při zkoumání volnočasových aktivit těchto dětí se ukazuje velká nestrukturovanost jejich času a monotónnost až monokulturnost provozovaných aktivit. Děti nezaznamenávají žádný jiný rozdíl mezi všedním dnem a víkendem, než že se nechodí do školy (čímž tedy samozřejmě absentují i další k tomu se vztahující požadavky jako ráno vstát v určitou hodinu nebo si jít večer brzy lehnout). Mají jen velmi omezený rejstřík možných volnočasových aktivit, z kterých volí, přestože bezpochyby existuje suma dalších aktivit, které lze provozovat bez ohledu na dostupné materiální zdroje, absenci pomůcek či omezení daná prostorem, ve kterém děti žijí. Samu monotónnost děti nepocítují, avšak reflektují z ní plynoucí pocit nudy, pokud nemohou v omezeném rejstříku najít žádnou z aktivit, kterou by se mohly zabavit.

Mezi nejoblíbenější činnosti těchto dětí patří aktivity populární mezi běžnou majoritní populací, jako je jízda na kolečkových bruslích nebo na kole, hraní na počítači či návštěva bazénu. Preferují trávení volného času s kamarády, kteří jsou v naprosté většině také z prostředí ohroženého sociálním vyloučením⁹. Svůj volný čas tráví tyto děti většinou doma, na chodbách či na ulici v těsné blízkosti bydliště. Rodiče do způsobu trávení volného času zasahují pouze minimálně, nestanovují žádná explicitní pravidla, ani se aktivně nepodílejí na vymýšlení a vytváření volnočasového programu pro své děti.

Největší míra frustrace plyne pro tyto děti ze srovnání náplně svého volného času a volného času svých vrstevníků z většinové společnosti. Pokud chybí majoritní

⁹ Výjimkou z tohoto pravidla by mohla být například Alexandra, se kterou se Pavlínka částečně kamarádí a u které usuzují, že přestože žije také na ubytovně, míra jejího sociálního vyloučení není tak vysoká jako u Pavlínky (např. chodí na obědy a do družiny a z výpovědi Pavlínky vyplývá, že se vůči ní chová nadřazeně). Nicméně děvče neznám, takže se mohou pouze domnívat.

referenční skupina (např. u předškolních dětí), neuvědomují si děti deprivaci tak výrazně, jako mohou-li svůj stav srovnávat se spolužáky nebo s jinými dětmi z běžných rodin. Přitom je velmi důležité, že jde o srovnávání s reálnými dětmi z okolí, informace získané prostřednictvím televizních pořadů nebo počítačových her nepovažují tyto děti za relevantní a svůj každodenní život s nimi neporovnávají, ani se jimi nijak neinspirují, alespoň co se možných volnočasových aktivit týče.

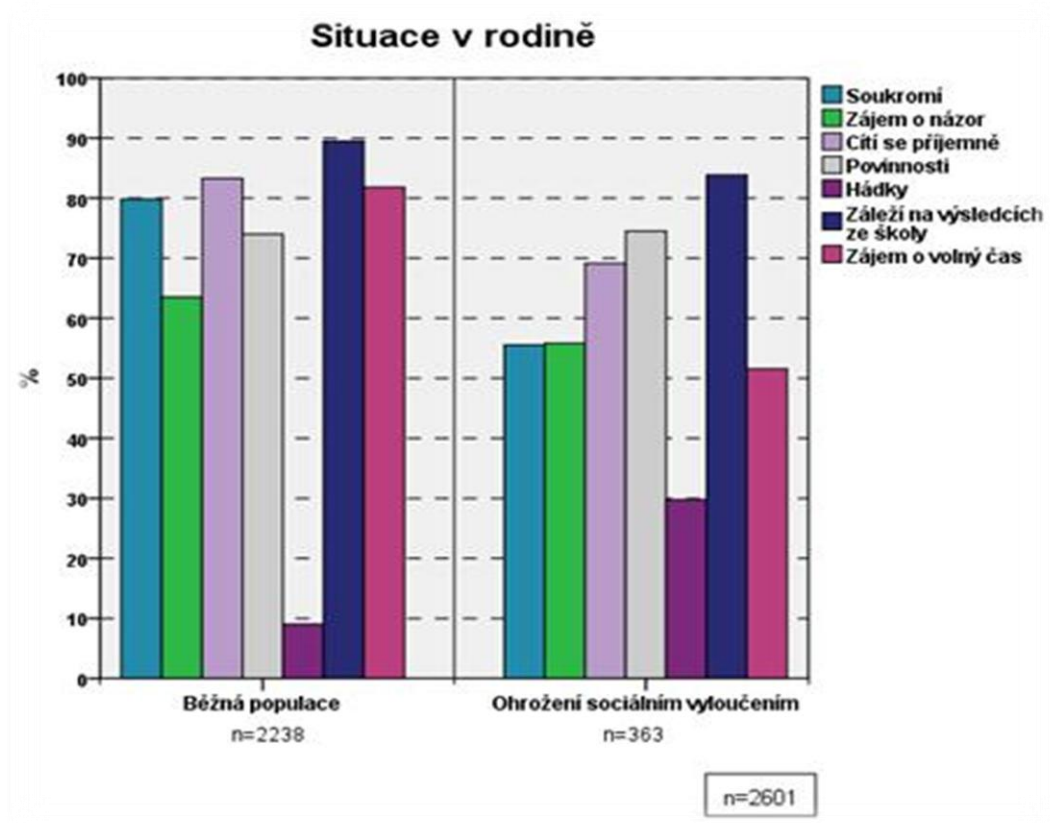
Děti si nejvíce uvědomují omezení plynoucí z materiálního nedostatku. Tato absence dostatečných finančních prostředků jim zabraňuje v realizaci aktivit, které by pro ně byly žádoucí, hned několika způsoby. Děti nemohou provozovat činnosti, ke kterým jim chybí potřebné pomůcky a vybavení (výtvarné potřeby, helma na brusle, počítačové hry, kvalitní počítače apod.), ale také je materiální nouze vyčleňuje z možnosti participovat na aktivitách majority, kterých se běžně účastní jejich spolužáci (např. společné obědy ve školní jídelně, družina apod.). Stejně tak se materiální nouze z části podílí na nemožnosti cestovat, čímž je zvýrazněn prvek prostorového vyloučení. U dětí je navíc poznávání nových míst důležité nejenom jako zážitek, ale i jako součást neformálního vzdělávání a zvyšování sociálních kompetencí (např. jak se chovat v metru, jak číst jízdní řády, jak vypadá slon v ZOO, poznávání přírody, co je to prohlídka hradu¹⁰ apod.) Tím dochází k prohloubení sociálního vyloučení na symbolické rovině.

Výzkum tak ukazuje, že děti v tomto věku si plně uvědomují svoje sociální vyloučení, především potom v jeho materiální a symbolické rovině. Ne samozřejmě v těchto majoritních kategoriích, ale zcela určitě vnímají a reflektují fakt, že se nemohou účastnit některých aktivit, kterých se běžně účastní jejich vrstevníci z většinových rodin. Přitom v některých případech nejde primárně o aktivitu samotnou, ale možnost „být s druhými“. Důležitým mezníkem při reflexi životní situace je nástup na základní školu a s ním i vznik nové referenční skupiny, se kterou se děti mohou srovnávat a která je stejně tak porovnává se sebou sama.

¹⁰ Právě k prohlídce hradu se váže jeden zajímavý příběh z praxe: s dětmi jsme jeli v létě na výlet na Kokořín a slibovali jim, že uvidí hrad. Když jsme tam přijeli, zaplatili jsme si prohlídku a museli jsme na nádvoří čekat asi 15 minut do začátku. Tak jsme dětem oznámili, že musejí ještě chvíli vydržet, ale že za chvíli už půjdeme na prohlídku. Na tuto informaci dvě děvčata (12 a 14 let) reagovala s tím, že nechtějí jít, přestože se celou cestu moc těšila. Z rozhovoru nakonec vyplynulo, že dívky se obávaly, že před vstupem na hrad budou muset absolvovat lékařskou prohlídku a dostaly strach.

5. Diskuze

Jsem si plně vědoma toho, že tento kvalitativní výzkum není výzkumem vypovídajícím o situaci všech podobně postižených dětí, že výsledky je možné vztáhnout pouze k velmi úzce definované populaci (Disman, 1999). Nicméně považuji za zajímavé srovnat výsledky tohoto výzkumu s různými jinými výzkumy – i když vesměs kvantitativními – realizovanými v posledních letech v ČR na obdobná témata, především tedy s výzkumy týkající se volného času dětí.



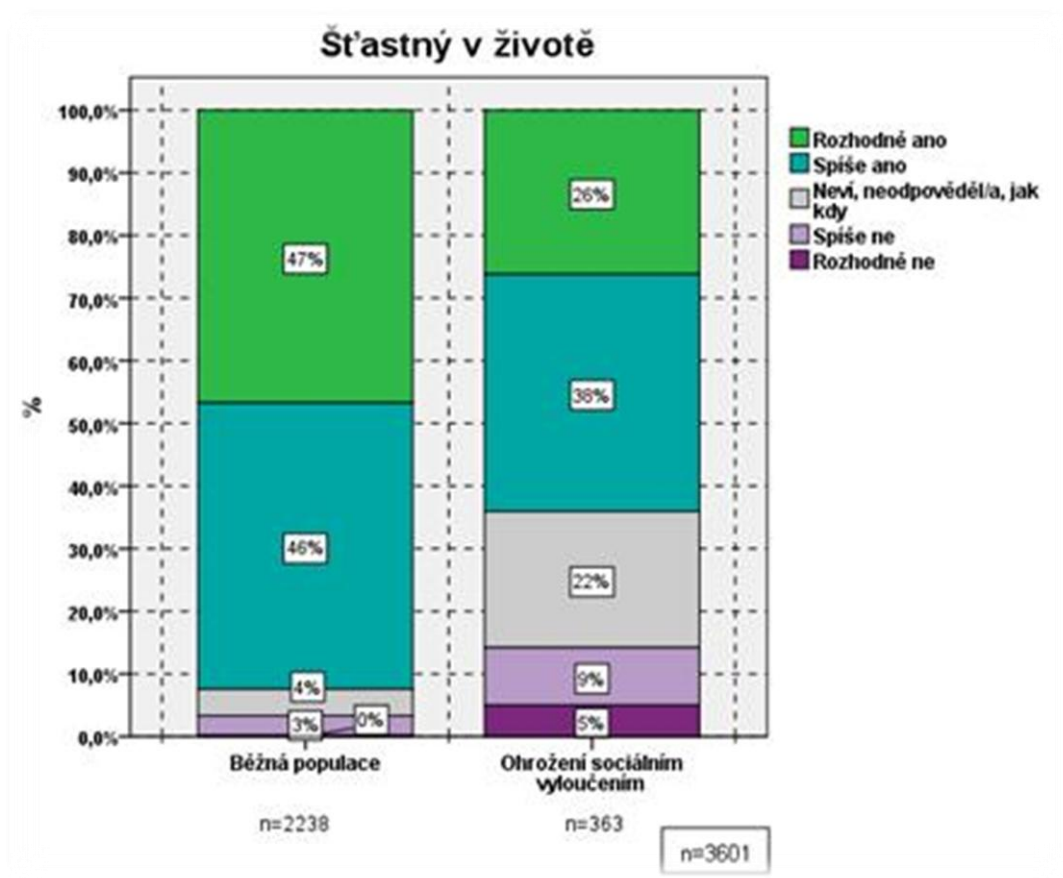
Graf 1. Situace v rodině (zdroj: Hodnotové, 2011b)

Jedním z nejzajímavějších výzkumů, který jsem na toto téma četla, je kvantitativní výzkum, realizovaný Národním institutem dětí a mládeže, který zkoumal hodnotové orientace dětí ve věku 6 – 15 let. (Hodnotové, 2011b) Jako jeden z mála výzkumů prováděných v České republice operoval s kategorií „dětí ohrožené sociálním vyloučením“ a přináší tak jedinečnou možnost srovnávat pohledy těchto dětí a pohledem běžných dětí z většinové společnosti. Děti byly v rámci výzkumu dotazovány na situaci v rodině, ve škole a na fakt, zda se cítí v životě šťastné. Z výzkumu vyplývá,

že z pohledu dětí se o jejich volný čas zajímá přes 80% rodičů z běžných rodin a asi jen 50% rodičů v rodinách ohrožených sociálním vyloučením. (Graf 1) Zajímavé by ovšem bylo také zjistit, co si pod pojmem „zájem rodičů“ děti z těchto skupin představují a zda je tato představa totožná. Jsem totiž přesvědčená, že sociálně vyloučené děti mohou chápat tento zájem zcela jinak než jejich vrstevníci.

Další náhled na rozdíly mezi dětmi ohroženými sociálním vyloučením a dětmi z majority můžeme získat skrze otázku, zda se tyto děti cítí šťastné. (Graf 2) Z tohoto grafu můžeme vyčíst, že 83% dětí z běžné populace se ve svém životě cítí šťastně, naproti tomu štěstí pociťuje pouze 62% respondentů ohrožených sociálním vyloučením. Autoři výzkumu poukazují na to, že pocit životního štěstí je závislý na sociálním prostředí jedince a tento rozdíl přičítají do jisté míry i následujícímu: *„Možnost smysluplně trávit svůj volný čas je jednou ze základních hodnot v životě člověka a podepisuje se i na celkové spokojenosti v životě jako takovém. I když si pravděpodobně tuto skutečnost děti ve věku 6-15 let ještě plně neuvědomují, situace v jejich případech nebude jiná. Jak z dalších zjištění vyplývá, volný čas dětí je z velké části spojen s organizovanou činností, jako jsou kroužky nebo sportovní oddíly. Zdravé klima v těchto aktivitách spojených se zájmovým a neformálním vzděláváním může nepochybně přispívat k tomu, jak šťastné dnešní děti jsou.“* (Hodnotové, 2011b)

Za další relevantní výzkum považuji kvantitativní výzkum Rodiče a výchova 2010 (2010), který, zjednodušeně řečeno, zkoumá rozdíly mezi výchovou dětí v dělnických rodinách a v rodinách vysokoškoláků. Přestože samozřejmě dosažené vzdělání nevypovídá nic o míře sociálního začlenění či vyloučení, je nízké vzdělání jedním ze znevýhodňujících faktorů sociálního vyloučení a naši typičtí klienti dosahují často pouze základního vzdělání nebo jsou maximálně vyučeni. Proto považuji za zajímavé zveřejnit závěry i tohoto výzkumu, přestože se nijak nedotýká sociálního vyloučení.



Graf 2. Šťastný v rodině (zdroj: Hodnotové orientace, 2011b)

Podle tohoto výzkumu děti z rodin vysokoškoláků např. výrazně častěji navštěvují dlouhodobě zájmové kroužky než děti z „dělnických rodin“, což se nejvýrazněji projevuje, pokud se dotazujeme na umělecké a sportovní kroužky – sportovní kroužky navštěvuje více než 85% dětí z rodin vysokoškoláků a pouze něco přes 60% dětí z dělnických rodin. Je tedy jasné, že také vzdělání hraje významnou roli

v tom, jak rodiče organizují volný čas svých dětí a jaké jsou jejich představy o jeho adekvátní náplni. (Rodiče, 2010)

Jiný výzkum na toto téma, zaměřující se přímo na děti ohrožené sociální vyloučením, uvádí, že „*ve volném čase se děti a mládež z prostředí ohroženého sociálním vyloučením organizovanému rozvíjení svých zájmu a koničku příliš nevěnují. Jejich jediným volnočasovým programem, který je zaštitěn organizací zabývající se volným časem dětí a mládeže, je návštěva nízkoprahových zařízení pro děti a mládež. Pouhá třetina uvedla, že navštěvuje i jiné aktivity mimo NZDM.*“ (Zdravé, 2009)

Čech (2011) uvádí, že ve výzkumu Volný čas a způsob jeho trávení školáky v Brně získal výrazně jiná data od dětí romských a dětí navštěvujících zvláštní školu, než od zbytku populace. Romské děti podle něj „tráví čas živelně“, neorganizovaně a z pohledu majority neumí volný čas efektivně využít. Jako volnočasovou aktivitu nejčastěji uvádějí, že „chodí ven“ nebo nedělají nic.

Výsledky výše uvedených výzkumů tedy ve vysoké míře korelují s výsledky, zjištěnými v rámci kvalitativního výzkumu, realizovaného v rámci této diplomové práce. Ve všech výzkumech zaznívá, že je možné najít výrazné rozdíly v trávení volného času u dětí z běžné většinové populace a u dětí nějakým způsobem znevýhodněných (ať už se jedná o děti s odlišnou etnicitou, děti vyřazené z hlavního vzdělávacího proudu, děti rodičů s nízkým vzděláním či mnou definované děti ohrožené sociálním vyloučením). Ve výpovědích těchto dětí zaznívá minimum strukturovaných a organizovaných volnočasových aktivit, naopak ve volném čase často nedělají nic a nudí se. Z pohledu prevence sociopatologických jevů by bylo možno označit tyto výsledky jako podnět k rozvoji primárně preventivních programů, protože existuje předpoklad, že pokud těmto dětem nebude zajištěna adekvátní nabídka aktivních volnočasových činností, probíhajících pod dozorem kvalifikovaných vedoucích, podpoří to u nich rozvoj výskytu sociálně patologických jevů. (Ministerstvo školství, 2001)

Já se nicméně domnívám, že tento dnes velmi rozšířený a primárně kriminalizující náhled nás odvádí od podstaty problému. Nejde přece o to, že bychom se těchto dětí měli obávat a nabídkou volnočasových aktivit si zajistit pořádek a klid ve společnosti. Úmluva o právech dítěte říká, že „*státy, které jsou smluvní stranou úmluvy, uznávají a zabezpečují právo dítěte na všestrannou účast v kulturním a uměleckém*

životě a napomáhají k tomu, aby dětem byly poskytovány odpovídající a rovné možnosti v oblasti kulturní, umělecké, oddechové činnosti a využívání volného času.“ (Úmluva, 1991: čl. 31) Nezpochybnitelným faktem tak zůstává, že o děti, které jsou bez ohledu na míru jejich sociálního vyloučení jedněmi z nejslabších členů společnosti, bychom se měli starat a chránit je a ne se snažit ochránit společnost před nimi!

IV. ZÁVĚR

Cílem práce bylo zodpovědět otázku, jak děti ohrožené sociálním vyloučením tráví svůj volný čas, zda jsou s tímto způsobem spokojené a co je případně omezuje v možnostech trávit volný čas jinak.

Na tuto otázku jsem se snažila nalézt odpověď prostřednictvím kvalitativního výzkumu, především provedením čtyř hloubkových rozhovorů s dětmi mladšího školního věku, které se účastní volnočasových aktivit společnosti Člověk v tísni, o.p.s. v Neratovicích. Data z těchto rozhovorů jsou doplněna poznatky získanými analýzou denních rozvrhů, které děti v průběhu rozhovoru zakreslovaly, a dlouhodobým zúčastněným pozorováním v terénu.

Při realizaci rozhovorů jsem narazila na to, že hranice mezi volným časem a zbytkem dne jsou u těchto dětí velmi rozmazané. Zdá se, že z pohledu respondentů je volný čas veškerým mimoškolním časem. Díky tomuto emickému pohledu se v průběhu výzkumu můj okruh zájmu rozšířil a z původně zamýšleného studia volného času jsem se dostala až ke zkoumání komplexního životního stylu těchto dětí. Přitom se ukázalo, že volný čas je jednou z centrálních kategorií životního stylu a všechny jeho aspekty jsou výrazně stylotvorné.

Čas těchto dětí je nestrukturovaný, děti často neznají hodiny ani nemají hlubší povědomí o čase. Důležitým mezníkem jejich dne je začátek a konec školního vyučování, jinou časovou strukturu den nemá. Jídlo, spánek, ani žádný jiný specifický typ aktivity není spjat s určitým časovým rámcem. Rozdíl mezi všedním dnem a víkendem vnímají tyto děti pouze skrze absenci povinnosti jít do školy. Den je členěn na pobyt doma, ve škole a venku, opět (kromě školy) bez bližšího časového určení. Sám pobyt doma/venku je považován za aktivitu.

V mimoškolních aktivitách je patrná výrazná monokulturnost a monotónnost. Monokulturnost není dětmi pocíťována negativně, naopak mají činnosti, které výrazně preferují a mluví o tom, že by se nejraději věnovaly pouze jim. Monotónnost je prožívána a artikulována jako pocit nudy. Toto je pravděpodobně dáno omezeným rejstříkem volnočasových aktivit, který může být zapříčiněn nízkým kulturním kapitálem rodiny,

školním vyučováním ohraničenými komunikačními kanály s majoritními vrstevníky či omezeným akčním rádiem, spojeným s nedostatečným přístupem k informacím.

Děti znají a sdílejí hodnoty většinové společnosti, rády by ve volném čase provozovaly stejné aktivity, jako jejich vrstevníci, nicméně jsou si dobře vědomy omezení, se kterými se musejí potýkat. Jedná se především o materiální nedostatek a nechuť/neschopnost rodičů či starších sourozenců na těchto aktivitách participovat. Mimoškolní čas tráví děti s vrstevníky ze sociálně vyloučené lokality. Mimo lokalitu se téměř nevyskytují, pokud ano, je to vždy spojeno se silným zážitkem.

Výše uvedené závěry ale není možné hodnotit primárně negativně. Budeme-li vycházet z konceptu kultury chudoby, děti jsou ve všech případech velmi dobře adaptované na život v lokalitě a dokážou se o sebe v kontextu nestrukturovaného dne bez jasných pravidel dobře postarat. Tyto děti se také zdají být samostatnější než jejich vrstevníci z majority, zachovávají si schopnost radovat se z maličkostí a určitou formu dětské bezstarostnosti, plynoucí z jejich benevolentního vztahu k pravidlům. Druhou stranou mince ovšem zůstává, že právě žitá kultura chudoby, velmi odlišná od kultury majoritní společnosti, a adaptace na život v ghettu znemožňuje integraci/inkluzi do většinové společnosti a podporuje (nedobrovolné) sociální vyloučení těchto dětí.

Pozitivem výzkumu je nepochybně fakt, že děti v rozhovorech velmi dobře ukazují, jak jsou schopny reflektovat svůj každodenní život, mluvit o něm a vyjadřovat svoje pocity včetně spokojenosti či nespokojenosti se stávajícím stavem. To je podle mého názoru důležitý signál pro odbornou veřejnou, že děti by měly být k diskuzi o otázkách, jež se jich týkají, adekvátní formou přizvány a jejich pohled by měl být považován za cenný zdroj zkušeností a informací o světě, který je nám poměrně vzdálen.

Na závěr bych ráda formulovala i několik doporučení pro práci s dětmi ohroženými sociálním vyloučením a jejich rodinami. Doporučení vycházejí z výsledků realizovaného výzkumu, zasazených do kontextu publikovaného teoretického rámce. V první fázi je nutné si uvědomit, na jakém základě jsou volnočasové programy pro tyto děti designovány. Zda nám jde o integraci, nutně spojenou s částečnou asimilací, nebo o uznání a ocenění odlišností v rámci pluralitního přístupu. Na tomto místě považuji za

nutné podotknout, že dle mého názoru není ani jedna z možností „dobrá“ či „špatná“ a že pravděpodobně není vhodné uplatnit ani jeden z těchto přístupů v jeho ryzí formě.

Aplikace integračního přístupu dozajista napomůže dětem, aby byly úspěšnější při zapojení do majoritních struktur a institucí. Jejich relativně široce pojatý a nenaplněný volný čas můžeme využít k tomu, abychom jim nenásilně vstúpili pravidla a hodnoty většinové společnosti. Tak můžeme ve volném čase kompenzovat to, čeho se jim nedostává v rámci rodiny a lokality – děti mohou navštěvovat bezplatné volnočasové kroužky (s pevně stanoveným časovým rámcem, důrazem na pravidelnou docházku a dodržování pravidel kroužku), jezdit na výlety (čímž je rozšiřován jejich akční rádius, zvyšovány sociální kompetence a podpořeno neformální vzdělávání) nebo se setkávat s dobrovolníkem v rámci některého z programů, nabízeného v současnosti mnoha neziskovými organizacemi (a získat tak skrze dobrovolníka zcela nový informační kanál z odlišného prostředí) apod.

Všechny výše uvedené aktivity bezpochyby přispívají k hladší integraci dětí do většinové společnosti a zmírňují negativní dopady sociálního vyloučení. Jen je dle mého názoru nutné mít stále na paměti, že jsou vytvořeny majoritní optikou a směřují k cílům, které my jako majorita považujeme za žádoucí. A tak nezbyvá, než se zamyslet nad tím, zda by bylo možné změnit modus operandi a pokusit se s vědomím plurality jako žádoucího znaku zdravé moderní společnosti vytvořit nové volnočasové programy, šité na míru sociálně vyloučeným dětem, a ne potřebám většinové společnosti. A jak by tyto programy měly vypadat? To bychom se měli ptát především samotných dětí a jejich rodin, protože nikdo nerozumí jejich situaci lépe než ony samy.

V. SEZNAM LITERATURY A POUŽITÝCH ZDROJŮ

Literatura:

Barša, P. (1999): *Politická teorie multikulturalismu*. Brno: CDK

Brodilová, M. (2008): *Terénní sociální práce v Neratovicích*. Nepublikováno.

Čáp, J. (1997): *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum

Čech, T. (2011): *Volný čas a způsob jeho trávení školáky v Brně*. [online] [cit. 5.8.2011] Dostupné z:

<www.fce.vutbr.cz/spv/huv/doplujiciStudium/071_volny_cas_deti.doc>

Disman, M. (1999): *Jak se vyrábí sociologická znalost*. Praha: Karolinum

Eriksen, T. H. (2008): *Sociální a kulturní antropologie*, Praha: Portál

European Commision (2004): *Join report on social incluion 2004*. [online] Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities [cit. 23.8.2011] Dostupné z: <www.szmm.gov.hu/download.php?ctag=download&docID=14312>

Hájková, V., Strnadová, I. (2010): *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada

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

Hofbauer, B. (2004): *Děti, mládež a volný čas*. Praha: Potrál

Chassé, K. A. (2004): „Orientace ve světě a řešení ztížených životních situací z pozice dětí - jak prožívají chudobu děti školního věku”. In *Rodina z perspektivy dětí - chudoba jako objektivní a subjektivní problém (sborník z česko – rakouské konference 25.-26.5.2004)*. Brno: Národní centrum pro rodinu, 7-19

Jiráček, J., Köpplová, B. (2003): *Média a společnost*. Praha: Portál

Keller, J. (2010): *Tři sociální světy. Sociální struktura postindustriální společnosti*. Praha: SLON

Kotýnková M. (2000): Rozsah a průběh sociálního vyloučení v české společnosti. *Sociální studia* (5): 93-103

Lewis, O. (1966): „The Culture of Poverty“, [online] *Scientific American*, sv. 215 (4): 19 – 25, přeložili Marek Jakoubek a Lenka Budilová. [cit. 4.9.2011] Dostupné z: <www.ksa.zcu.cz/studium/podklady/tk/kf.rtf>

Mareš, P. (2000): „Chudoba, marginalizace, sociální vyloučení“. *Sociologický časopis*. [online] 36 (3): str. 285-297 [cit. 12.8.2011] Dostupné z: <http://sreview.soc.cas.cz/uploads/028583b8ba8110c76a6ae9d260c5c0374e096283_376_285MARES.pdf>

Mareš, P., Horáková, M., Rákoszyová, M. (2008): *Sociální exkluze na lokální úrovni*. [online] Praha: VÚPSV [cit. 4.9.2011] Dostupné z: http://praha.vupsv.cz/fulltext/vz_280.pdf

Mareš, P., Sirovátka, T. (2008): „Sociální vyloučení (exkluze) a sociální začlenování (inkluzie) – koncepty, diskurz, agenda“. *Sociologický časopis*. [online] 44 (2): 271-294. Dostupné z: <http://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/Socialni_vyloucení_exkluze_a_socialni_zaclenovani_inkluze.pdf>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (2001): *Koncepce státní politiky ve vztahu k mladé generaci v České republice do roku 2002*. [online] [cit. 15.8.2011] Dostupné z : <<http://www.msmt.cz/mladez/koncepce-statni-politiky>>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (2002): *Volný čas a prevence u dětí a mládeže*. [online] [cit. 15.8.2011] Dostupné z: <<http://www.msmt.cz/socialni-programy/volny-cas-a-prevence-u-deti-a-mladeze>>

Ministerstvo vnitra (s.d.): Identifikace zásadních problémů v oblasti sociálního vyloučení. [online] [cit. 15.8.2011] Dostupné z: <<http://www.mvcr.cz/soubor/extremismus-identifikace-zasadnich-problemu-pdf.aspx>>

Moravec, Š. (2006): „Nástin problematiky sociálního vyloučení romských populací“. In Jakoubek, M., Hirt, T. (eds.). „Romové“ v osidlech sociálního vyloučení. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 11-69

Pávková, J. a kol. (2002): *Pedagogika volného času*. Praha: Portál

Percy-Smith, J. (2000): „Introduction: the contours of social exclusion“. In Percy-Smith, J. (ed.). *Policy responses to social exclusion. Towards inclusion?* [online] Buckingham: Open University Press, 1-21 [cit. 15.8.2011] Dostupné z: <<http://www.mcgraw-hill.co.uk/openup/chapters/0335204732.pdf>>

Občanské sdružení Užitečný život (2010): *Průvodce. Rodina, škola, volný čas a integrace mladých lidí s tělesným postižením*. [online] Praha: Užitečný život. [cit. 13.8.2011] Dostupné z: <<http://www.uzitecny-zivot.cz/dokumenty/pruvodce.pdf>>

Rabušic, L. (2000): „Koho Češi nechtějí? O symbolické sociální okluzi v české společnosti.“ *Sociální studia* (5): 63-81

Radostný, L. (2005): „Faktory sociálního vyloučení“. In Sýkora, J., Temelová L. (eds.): *Prevence prostorové segregace*. [online] PF UK, MPMR., 71-80. [cit. 23.8.2011] Dostupné z: <<http://web.natur.cuni.cz/ksgrrsek/urrlab/user/documents/jajinek//Jana/Prevence%20prostorove%20segregace.pdf>>

Radostný, L., Růžička, M. (2006): „Terénní výzkum v hyperrealitě. Poznámky k mediální konstrukci sociálně vyloučené lokality“. In Jakoubek, M. - Hirt, T. (eds.): „Romové“ v osidlech sociálního vyloučení, Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 201 - 229

Ridge, T. (2008): „Children’s experiences of poverty and exclusion“. *Presentation to Child Poverty Action Group NZ, Annual General Meeting July 28 2008*. [online] [cit. 15.8.2011] Dostupné z: <<http://www.cpag.org.nz/assets/Presentations/Childrensexperiencesofpoverty.pdf>>

Říčan, P. (2004): *Cesta životem*, Praha: Portál

Sedmak, C. (2004): „Boj proti chudobě z perspektivy dítěte“. In *Rodina z perspektivy dětí - chudoba jako objektivní a subjektivní problém (sborník z česko – rakouské konference 25.-26.5.2004)*. Brno: Národní centrum pro rodinu, 65-73

Sekyt, V. (2004): „Romské tradice a jejich konfrontace se současností (Romství jako znevýhodňující factor)“. In Hirt, T., Jakoubek, M. (eds.): *Romové: Kulturologické etudy*, Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 188-217

- Stojarová, V.** (2004): „*Modely integrace imigrantů a jejich projevy v české politice*” [online]. Středoevropské politické studie VI (2-3), nestránkováno. [cit. 4.9.2011] Dostupné z: <<http://www.cepsr.com/clanek.php?ID=204>>
- Stropnická, A.** (2008): *Sociální vyloučení pohledem romských dětí*. Nepublikovaná bakalářská práce. Praha: FHS UK
- Šimíková, I.** (2004): Konceptualizace výzkumu. In Šimíková, I., Vašečka, I. a kol.: *Mechanismy sociálního vyčleňování romských komunit na lokální úrovni a nástroje integrace*. Brno: Barrister & Principal, 11-23
- Švaříček R., Šed'ová K. a kol.** (2007): *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*, Praha: Portál
- Tollarová, B.** (2006): „Integrace cizinců v Česku: pluralit, nebo asimilace?“. *Biograf* [online] (39): 107 odst. [cit. 30.8.2011] Dostupné z: <<http://www.biograf.org/clanky/clanek.php?clanek=v3902>>
- Toušek, L.** (2006): „Kultura chudoby, underclass a sociální vyloučení.“ In Jakoubek, M., Hirt, T. (eds.). „*Romové*“ v osidlech sociálního vyloučení. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 288 - 321
- Uherek, Z.** (2005): Integrace cizinců z hlediska emického a etického. [online] [cit. 4.9.2011] Dostupné z: <http://aa.ecn.cz/img_upload/79a33131c9c4293e0fcef50bfa263ef/ZUherek_Integrace_cizincu.pdf>
- Úmluva o právech dítěte** (1991). [online] [cit. 11.9.2011] Dostupné z: <http://www.stopdetskepraci.cz/download/pdf/documents_2.pdf>
- Vážanský, M.** (2001): *Základy pedagogiky volného času*. Brno: Typia

Webové stránky:

<http://www.clovekvtisni.cz> [cit. 22.11.2007]

<http://iregistr.mpsv.cz> [cit. 4.9.2011]

<http://www.mapy.cz> [cit. 3.9.2011]

<http://www.wikipedia.cz> [cit. 3.9.2011]

Použité výzkumy:

Hodnotové orientace dětí ve věku 6-15 let (2011a). [online] Klíče pro život, Národní institut dětí a mládeže. [cit. 4.8.2011] Dostupné z <
<http://soubory.nidm.cz/file/KPZ/KA1-vyzkumy/zz-hodnotove-orientace-deti-ve-veku-6-15let.pdf>>

Hodnotové orientace dětí ve věku 6-15 let (2011b). [online] Klíče pro život, Národní institut dětí a mládeže. [cit. 3.8.2011] Dostupné z <
<http://www.nidm.cz/projekty/realizace-projektu/klice-pro-zivot/vyzkumy/realizace/a-co-deti-ohrozene-socialnim-vyloucenim>>

Mapování skupin obyvatel akutně ohrožených sociálním vyloučením ve vybraných čtyřech krajích (2010). [online] Mikeszová, M., Sládek, J., Lux, M., Česelský, J., Šmidák, V., Kadlecová, M. [cit. 3.9.2011] Dostupné z:
<http://www.disparity.cz/data/USR_048_DEFAULT/zprava_socialnivyloucenim.pdf>

Rodiče a výchova 2010 (2010). [online] Špaček, O., Šafr, J., Vojíčková, K. Sociologický ústav AV ČR V.V.I. [cit. 10.8.2011] Dostupné z:
<http://sdilenihodnot.soc.cas.cz/getfile.php?file=19844300&filename=RodiceVychova2010_VyzkumnaZprava.pdf>

Zdravé klima v zájmovém a neformálním vzdělávání (2009). Klíče pro život, Národní institut dětí a mládeže. [online] [cit. 4.9.2011] Dostupné z: <<http://www.vyzkum-mladez.cz/zpravy/1273140196.pdf>>

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 – Denní rozvrh Pavlínka – všední den

Příloha č. 2 – Denní rozvrh Pavlínka – víkend

Příloha č. 3 – Denní rozvrh Fanda – všední den

Příloha č. 4 – Denní rozvrh Fanda – víkend

Příloha č. 5 – Denní rozvrh Láďa – všední den

Příloha č. 6 – Denní rozvrh Láďa – víkend

Příloha č. 7 – Denní rozvrh Tinka – všední den

Příloha č. 8 – Denní rozvrh Tinka – víkend

Příloha č. 9 – Ukázka rozhovoru – Pavlínka

Příloha č. 10 – Projekt diplomové práce