

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Životní perspektivy klientů výchovných ústavů
Life perspectives of clients from the Institutional Treatment Institut

Mgr. Marta Singh

Vedoucí práce: PhDr. Zbyněk Němec, PhD.

Studijní program: Speciální pedagogika

Studijní obor: Speciální pedagogika

2018

Odevzdáním této diplomové práce na téma Životní perspektivy klientů výchovných ústavů potvrzují, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzují, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze 13. 7. 2018

Děkuji vedoucímu této práce PhDr. Zbyňku Němcovi, PhD. za odborné vedení práce, trpělivost, čas i energii věnovanou konzultacím práce a za podnětné připomínky v průběhu jejího zpracování.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá problematikou životních perspektiv klientů výchovných ústavů zachycených v jejich několika konkrétních vyprávěních a následně zpracovaných metodou narativní analýzy.

Diplomová práce se soustředí na dílčí, živou, osobní, jedinečnou a subjektivní zkušenost klientů výchovného ústavu se snahou porozumět jejich životům v kontextuálních souvislostech a reflektovat tak jejich další životní perspektivy.

Práce má teoreticko-aplikační povahu. V teoretické části je věnována pozornost problematice poruch chování a emocí, jejich klasifikacím, příčinám a dalším souvislostem, dále pak tématu prevence a terapii v etopedii, přičemž největší pozornost je zde věnována oblasti institucionální výchovy. Blíže se také autorka v teoretické rovině zabývá obdobím adolescence.

Empirická část si klade za cíl zmapovat souvislosti mezi zkušeností s pobytem ve výchovném ústavu a současným náhledem na vlastní konkrétní životní perspektivy participantů šetření, přičemž důraz je zde kladen mimo jiné také na proměny postoje protagonistů ke vzdělání jakožto životní hodnotě v průběhu času.

Jako výzkumný nástroj zde byla použita metoda narativního rozhovoru, která sloužila především ke sběru narativního materiálu. V diplomové práci poté autorka zaznamenávala klíčové body konkrétních příběhů pomocí jednotlivých kategorií narativní konstrukce.

Téma životních perspektiv dospívajících se zkušeností s pobytem v zařízeních pro výkon ústavní výchovy je v kontextu dnešních úvah týkajících se problematiky možné transformace systému péče o ohrožené děti a dospívající velmi živé a aktuální, proto se jeví jako užitečné se jím v současné době zabývat.

KLÍČOVÁ SLOVA

Porucha chování a emocí, Ohrožené dítě, Adolescence, Ústavní výchova, Výchovný ústav, Narativní analýza

ABSTRACT

This diploma thesis deals with life perspective problems of clients in Institutional Treatment Institut that are captured in their several personal narratives and subsequently processed by the method of narrative analysis.

The diploma thesis is focused on the partial, lively, personal, unique and subjective experience of the clients in the Institutional Treatment Institut, aiming to understand their lives within contextual connections and to reflect their future life perspectives.

The thesis has a theoretical-application character. The attention of the theoretical part is paid to problems of behavioral and emotional disorders, their classifications, causes and other contexts, as well as the topic of prevention and therapy of behavioral and emotional disorders, with the greatest attention being paid to institutional education. The author is also interested in the period of adolescence.

The empirical part focuses on mapping the links between the experience of staying in the Institutional Treatment Institut and the current view of the own particular life perspectives of the survey participants, whereas among other things, the protagonist's changes in attitudes about education as a life value over time are accentuated.

The method of narrative interview was applied as a research tool, which was mainly used for the collection of narrative data. The key points of the specific stories were captured by the author using individual categories of narrative construction.

The life perspectives of adolescents with experience of staying in Institutional Treatment Institut is a very lively topic and up-to-date in the context of today's considerations, especially given the possible transformation of the care system for children and adolescents in risk, therefore it currently reveals itself useful to treat this subject.

KEYWORDS

Behavioral and emotional disorder, Child at risk, Adolescence, Institutional care, Institutional Treatment Institut, Narrative analysis

Obsah

Úvod	9
1 Dospívání jako významné vývojové období	10
1.1 Zvládnutí vývojových úkolů	11
2 Poruchy chování a emocí	13
2.1 Příčiny vzniku poruch chování a emocí v dětství a dospívání	15
2.1.1 Genetické faktory	15
2.1.2 Osobní historie dítěte	16
2.1.3 Rodinná atmosféra	16
2.1.4 Vrstevnická skupina	17
2.1.5 Masmédia	17
2.2 Klasifikace poruch chování	18
2.3 Porucha chování a emocí jako handicap	20
3 Prevence a terapie poruch chování	21
3.1 Prevence poruch chování a emocí	21
3.2 Pojem „ohrožené dítě“ a význam orgánu SPOD	23
3.3 Multidisciplinární síť pomoci dítěti s poruchou chování a emocí a jeho rodině	24
4 Institucionální výchova	25
4.1 Základní charakteristiky prostředí ústavní péče	25
4.2 Vývojová rizika spojená s prostředím institucionální výchovy	26
4.3 Zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy v České republice	27
4.3.1 Dětské domovy	27
4.3.2 Dětské domovy se školou	27
4.3.3 Diagnostické ústavy	28
4.3.4 Výchovné ústavy	28
4.4 Současné trendy	29
5 Narativní analýza životního příběhu klientů výchovného ústavu	31

5.1	Popis metodologie výzkumu	31
5.2	Charakteristika subjektů výzkumného šetření	34
5.3	Cíl výzkumu, výzkumný problém a výzkumné otázky	36
6	Narativní analýza	37
6.1	Popis metody	37
6.1.1	Základní kategorie narativní konstrukce	38
6.1.2	Životní témata	38
6.1.3	Ztvárnění jednání	39
6.1.4	Zápletky a figury	39
6.1.5	Hodnoty a přesvědčení	39
6.1.6	Obrazy sebe a druhých	39
6.1.7	Reflexe a hledisko	40
6.1.8	Diskurzivní kontext	40
6.2	Etické parametry	41
7	Hlavní materiálová část	43
7.1	Struktura rozhovoru – oblasti zájmu	43
7.1.1	Minulé perspektivy	43
7.1.2	Současnost	43
7.1.3	Budoucí perspektivy	44
7.2	Jednotlivé narativní analýzy respondentů a rekonstrukce významů.....	45
7.3	Mikulášova náprava „pro systém“	45
7.4	Hledání Matějova ztraceného klidu	50
7.5	Romanova cesta za zodpovědností	56
7.6	Domov pro Adama	61
7.7	Závěry, shrnutí narativních analýz	67
7.8	Diskuze, posouzení výsledků a návrh, k čemu mohou odkazovat	72
	Seznam použitých informačních zdrojů	76

Seznam příloh	79
---------------------	----

Úvod

„Já si myslím, že děti maj bejt doma. A když to nejde u rodičů, tak u babičky a dědy. A když to nejde ani tam a musej do ústavu, tak by ty, co tam pracujou, měli taky přemejšlet nad tím, co ty děti potřebujou. Tady my už jsme velký, ale když Vás daj do ústavu třeba v 6. nebo v 7. třídě a tam najednou nemůžete nic, je to strašný. To vůbec nechápete. A jediný, co chcete, je dostat se domů, i když tam je to třeba úplně na hovno. Pardón. A pak se snažíte to vydržet, zvyknout si, přežít to. A dostat se domů na víkendy. A jenom o tom je Váš život v podstatě.“

Adam, 16 let, klient výchovného ústavu pro chlapce

V souvislosti s tématem reformy výchovných systémů velkých zařízení pro výkon ústavní výchovy jsou děti i dospívající s poruchou chování a emocí a možné cesty jejich „nápravy“ nejen odborníky často diskutovaným tématem.

Jak se to vlastně stane, že dítě anebo dospívající začne svým chováním nějakým způsobem „vybočovat z řady“? A kdy už můžeme hovořit o poruchách chování a emocí? Jsou zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy užitečným nástrojem jejich resocializace? A jak vlastně vnímají tito mladí lidé své další životní perspektivy? Změní pobyt v zařízení institucionální výchovy nějakým způsobem například jejich postoje ke vzdělání?

Tyto otázky si autorka nejčastěji kladla během svých úvah o tom, jakým tematickým směrem se bude dále ubírat tato diplomová práce. Nakonec se pokusila o zodpovězení všech a především o propojení základních teoretických konceptů spojených s klasifikacemi, příčinami vzniku, prevencí i dalším intervenčními snahami o zlepšení situace dětí s poruchami chování a emocí a jejich rodin s analýzou jedinečné životní zkušenosti několika mladých mužů, toho času obyvatel jednoho výchovného ústavu, kteří autorce věnovali svůj osobitý pohled na svou životní realitu, specifickou zkušenost pobytu v zařízení pro výkon ústavní výchovy i vlastní vidinu možného dalšího životního směřování.

Mnoho z těchto výpovědí bylo také hodnocením této zkušenosti, se zaměřením na užitečnost i neužitečnost tohoto procesu i s úvahami na zlepšení fungování těchto institucí směrem k většímu respektování potřeb jejich obyvatel. Tato hodnocení je v mnohém cenné. Bude sice, s největší pravděpodobností, zatíženo silnými emočními prožitky hodnotitelů, ale má také velkou sílu v možném čerpání ze zkušenosti toho, kdo hodnotí a zároveň hodnocené sám prožil.

1 Dospívání jako významné vývojové období

Období dospívání je určitou přechodnou kritickou vývojovou fází v životě člověka. Toto období zahrnuje časový úsek od ukončení základní školy zhruba do ukončení přípravy na budoucí povolání (tedy 14 – 19 let, avšak dle různých autorů a teorií se vymezuje různě).

Je všeobecně známo, že se jedná období, kdy začínají první známky pohlavního dospívání i s průvodními psychickými projevy. Osobnost dotyčného se v mnoha ohledech vyvíjí a mění, což úzce souvisí také s proměnou interpersonálních vztahů.

Erik Erikson (1999) popsal stádium „adolescence“ jako období, jehož hlavním vývojovým úkolem je nalezení identity. Když se to nepodaří, může dojít u dotyčného ke zmatení rolí. Erikson dále popsal fakt, že určitým hlavním rysem tohoto psychosociálního stadia, které se nachází „mezi dětstvím a dospělostí“, je tzv. ideologická mysl. Ideologická mysl je myslí dospívajícího, která pátrá po hodnotách a po nejširším možném smyslu vlastního života i běhu lidských dějin.

Sigmund Freud zase, jak uvádí například Vágnerová (2005), označuje období dospívání jako tzv. „genitální stadium“. V pubertě začíná, dle tohoto autora, působení libida novou silou. Jedinec má zájem o blízké intimní vztahy s druhými a dosahováním erotických vztahů vstupuje do dospělosti.

Období dospívání je dále obdobím uvolnění z přílišné závislosti na rodičích a také obdobím navazování diferenciovanějších a významnějších vztahů k lidem. Je to také období nalezení identity a to nejen praktické (pracovní, zájmové, společenské, sexuální) ale i hodnotové, duchovní. V tomto období dochází k získání jistot hodnot, které jsou pro náš život potřebné a na kterých můžeme dál stavět.

Období dospívání je dále klíčové pro převzetí pozdějších základních rolí manželských a rodičovských. V tomto kontextu uvádí Vágnerová (2005) empirickou studii Geckové a kol. dokazující, že zdrojem sociální opory jsou i pro dospívající, byť se snaží z pozice opečovávaného a omezovaného objektu uniknout, především jejich rodiče. V případě emočních a vztahových témat a problémů jsou to pro obě pohlaví matky, protože mají větší schopnost se vcítit. Dospívající se v určitém období chovají odmítavě až negativisticky, je to přirozené. Pokud jsou však vztahy v rodině zdravé a funkční, postupem času se tento postoj mění.

Významným vývojovým úkolem dětství a dospívání je naučit se řídit svoje chování společensky přijatelným způsobem. Dítě nejprve reaguje na hranice, které mu v rovině žádoucího

a nežádoucího chování stanovují rodiče. Později vrůstá do norem, které mu stanovují vzdělávací instituce. Časem by mělo být potom schopno přirozené vnitřní autoregulace svého chování.

Dospívání je velmi náročným obdobím pro dospívajícího jedince i jeho rodinu, kdy dospívajícího obvykle právě tyto hranice svazují a snaží se je bořit nebo alespoň prozkoumává jejich pevnost a zpochybňuje jejich smysl.

Období dospívání je obdobím, které s sebou nese mnoho významných vývojových úkolů, jejichž zvládnutí může být obtížné i pro jedince s běžným vývojem, natož pro toho, jehož vývoj je vlivem rozličných faktorů nějak disharmonický anebo narušený např. traumatickou životní událostí.

V tomto kontextu hrají velmi významnou roli na jedné straně především základní dispoziční vlastnosti jedince, jako je úroveň inteligence, temperament a úroveň fungování, případně narušení struktur centrální nervové soustavy a na straně druhé sociální prostředí, v němž jedinec vyrůstá. Významnou roli hrají dále také faktory osobní resilience dospívajícího.

1.1 Zvládnutí vývojových úkolů

Každý jedinec, jak uvádí například Říčan (2006), prochází během svého života řadou důležitých životních mezníků, které mají významné důsledky pro vývoj jeho psychiky. Významnou roli pro všechna tato životní stadia hrají biologické a sociální determinanty vývoje.

Erik H. Erikson, významný německý psychoterapeut i výzkumník na poli vývojové psychologie židovského původu vycházející z psychoanalýzy a později stoupenec neofreudismu, vytvořil samostatnou a dosud nepřekonanou teorii celoživotního vývoje člověka. Říčan (2006) uvádí, že jde o jedinečnou vývojovou periodizaci, v níž autor vymezil jednotlivá životní stadia psychologicky, aniž by ztratil ze zřetele biologickou a sociální podmíněnost lidského vývoje. Zároveň je jeho periodizace aplikovatelná na vývoj člověka nezávisle na kultuře, k níž náleží.

Erikson (2002) vymezil celkem osm základních vývojových etap a nazval je „Osm věků člověka“. V každém z těchto období musí jedinec projít vývojovou krizí, kterou když překoná, projde důležitou životní změnou, v určitých aspektech zdokonalí sám sebe. Podle Říčana (2006) toto však platí pouze pro případy, kdy jedinec projde krizí úspěšně, protože může dojít i k opaku, tedy k tomu, že jedinec krizi nepřekoná, nezvládne a takové případy pak, podle Eriksona (2002), znamenají defektní vývoj vyžadující specifické výchovné vedení, případně psychoterapeutickou pomoc.

Vývojová krize jako taková pak může přerůst i v různé druhy akutních poruch. Tyto poruchy mají, jak uvádí například Říčan (2006), dvě základní obecné podoby. Jedna z podob značí dnešní obvyklý symptomatický obraz některé z konkrétních poruch chování a emocí - podle Eriksonova tehdejšího pojetí se projevuje tím, že jedinec dělá něco zcela odlišného, než by od něj očekávala společnost. Druhá manifestace akutní poruchy se pak projevuje tak, že jedinec citově trpí, přičemž není schopen obvyklých výkonů a ztrácí kontakt s realitou.

Pro období dětství a dospívání je charakteristických prvních pět životních etap. Úroveň zvládnutí příslušných vývojových úkolů pak determinuje další životní fungování jedince v dospělosti. Krize patří, tak jak je viděl Erikson (podle Říčana, 2006), k náplni jednotlivých stádií.

Žák mladšího školního věku se učí soustředit, pracovat a tvořit – a na rozdíl od hry v přesně stanovených mantinelech požadavků školního vzdělávacího programu a školního řádu. Erikson (1999) nazval toto období, toto své čtvrté vývojové stádium věku člověka, jako období snaživosti. Hlavní cností je v tomto období zručnost a touha stát se kompetentním. Pokud se však dítěti, pro něž je přirozeným hnacím motorem zažít úspěch a být za něj oceněn, nedaří, zažívá pocity méněcennosti. Ty mohou být jedním ze spouštěčů specifického reagování na další požadavky školy anebo rodičů.

Období dospívání je naopak, dle Eriksona (2002), obdobím hledání sebe sama, objevování vlastní identity. Je velmi důležité, jakým způsobem podpoříme vývoj dítěte v předchozím období, především vývoj jeho zdravého sebepojetí. Zdravý náhled dospívajícího na sebe sama z velké části odpovídá náhledu druhých lidí na jeho osobu. Cílem tohoto období je dále vlastně najít důvěry v sebe sama, protože ve chvíli, kdy věříme sami sobě, můžeme dobře důvěřovat i druhým lidem.

2 Poruchy chování a emocí

Problematika poruch chování je tématem, jímž se zabývá mnoho autorů z různých oborů. Jedná se o oblast zájmu speciální pedagogiky, dětské a adolescentní psychiatrie, dětské klinické psychologie i sociální pedagogiky, potažmo sociální patologie. A právě z úhlu pohledu příslušného oboru se můžeme pokusit tuto problematiku popsat a definovat.

Například Vágnerová (2004, s. 779) popisuje poruchy chování jako „odchylku v oblasti socializace, kdy jedinec není schopen respektovat normy chování na úrovni odpovídající jeho věku, event. na úrovni svých rozumových schopností“.

Věra Vojtová ve své definici vychází z definice Sdružení pro národní duševní zdraví a speciální vzdělávání z roku 1992. Autorka popisuje poruchu emocí a chování jako „výraz pro postižení, kdy se chování a emoční reakce žáka liší od odpovídajících věkových, kulturních nebo etnických norem a mají nepříznivý vliv na školní výkon, včetně jeho akademických, sociálních, předprofesních a osobnostních dovedností“(Vojtová, 2009, s. 88).

Vojtová (2009) dále uvádí, že toto postižení je zároveň něco víc než jen obvyklá a předvídatelná reakce dítěte na stresující události. Dalším významným faktorem je skutečnost, že se tato porucha vyskytuje současně nejméně ve dvou různých prostředích, z nichž alespoň jedno souvisí se školou. A přetrvává i přes intervenční pokusy odborníků směrem k dítěti v rámci vzdělávacího procesu.

V Mezinárodní klasifikaci nemocí, 10. revizi z roku 2014, se poruchy chování a emocí se začátkem obvyklým pro dětství a dospívání, uvádějí pod kódy F 90 – 98.

Hort a kolektiv autorů Dětské a adolescentní psychiatrie (2008) v kontextu psychiatrického pohledu na problematiku poruch chování potom uvádí, že se jedná o jeden z nejčastěji řešených problémů, s nimiž se ve svých ordinacích právě pedopsychiatrii setkávají.

Vágnerová (2004) popsala psychologické charakteristiky typické pro jedince s poruchou chování a emocí. V první řadě hovoří o specifickém emočním prožívání, které se liší od prožívání jedinců s běžným vývojem. Jedná se především o trvalé sklony k negativnímu emočnímu ladění, sníženou frustrační toleranci, neschopnost odložit aktuální uspokojení potřeb, impulzivitu a zvýšenou dráždivost, případně hostilitu. Autorka zároveň uvádí, že u konkrétních poruch chování a emocí nelze jednoznačně popsat i příslušné odchylky v emočním prožívání, spíše je možné říci, že výrazné odchylky nebo disharmonický vývoj v oblasti prožívání mohou predikovat vznik poruch chování.

Děti s poruchami chování mívají obvykle problém odhadnout následky svého jednání, což v interpersonálních vztazích obvykle působí sekundární problémy a dítě se tak dostává do bludného kruhu vlastního neadekvátního jednání a následného negativního hodnocení a mnohdy odmítavých reakcí okolí.

Vágnerová (taktéž 2004) dále hovoří o odlišných způsobech kognitivního zpracování sociálních situací u dětí a dospívajících s poruchou emocí a chování. Tito jedinci mohou následně sociální situace i reakce jiných lidí vyhodnocovat neadekvátně a následně na ně také méně přiléhavě reagují. Důvodem narušení těchto schopností může být jednak postižení na neurobiologickém podkladě, dále pak také kumulace nevhodných vývojových zkušeností, které formují a upevňují oblast jejich úsudku i patologické reagování v sociálních vztazích (například dítě se naučí, že své potřeby musí prosazovat na úkor druhého nebo násilím).

S nepřiměřeným hodnocením sociálních situací, jak Vágnerová (2004) uvádí, souvisí i narušené sebehodnocení. Toto může mít, dle autorky, dva zcela odlišné póly. Jedná se buď o velmi nízké sebehodnocení spojené velmi často s pocity méněcennosti anebo o domněle vysoké sebehodnocení spojené naopak až s pocity nadřazenosti – vůči jednotlivcům, společnosti, sociálním normám. Autorka zde dále operuje s velmi důležitou skutečností – a tedy, že tyto projevy příliš vysokého sebevědomí mohou být přirozenou kompenzací vlastní frustrace. Vracíme se tedy v tomto kontextu na začátek, tedy ke hledání příčin problémů.

Vojtová (2009) popisuje pět charakteristik dítěte s poruchou chování a emocí dle Bowera. Tyto charakteristiky byly popsány v rámci výchovně-vzdělávacího procesu a v osmdesátých letech v USA i některých státech Evropy sloužily jako definice poruch chování. Také byly vodítkem pro diagnostiku. Popsaných fenoménů je tedy celkem pět, o poruše chování lze ovšem uvažovat už v případě, kdy v chování jedince můžeme nalézt alespoň jednu z těchto charakteristik (případně více) a to po určitou dobu.

Na první místo těchto charakteristik se obvykle řadí neschopnost se učit, kterou nemůžeme vysvětlit intelektovými, smyslovými nebo zdravotními problémy. Bower (podle Vojtové, 2009) dále v tomto kontextu uvádí neschopnost navazovat uspokojivé vztahy s vrstevníky a učiteli, nepřiměřené chování a emoční reakce v běžném prostředí, celkový výrazný pocit neštěstí nebo deprese a tendence vyvolávat tělesné symptomy jako je bolest, strach v souvislosti se školními problémy.

Porucha chování má také, uvádí například právě Vojtová (2009), určitý vývoj. Dítě obvykle svým chováním reaguje na změny prostředí, které jej obklopuje anebo případné problémy

každodenního života. Jeho chování bývá často snahou o to, jak se s nově vzniklou situací vyrovnat. V této fázi ještě dítě dovede své chování korigovat, takže pro vnějšího pozorovatele stále odpovídá věkovým a vývojovým zvláštnostem dítěte. Později, pokud se dítěti nedostane efektivní intervence od odborníka, se jeho chování začíná vymykat očekávání okolí. Dítě si pomalu fixuje patologický vzorec chování. Nevhodné projevy chování, které jsou dítětem zafixované a často korespondují s různými projevy rizikového chování, které dítě nebo jeho okolí nějak poškozují, jsou pak jakýmsi vyústěním vývoje tohoto procesu. Takové chování pak již vyžaduje intenzivní reedukaci a terapii, přičemž v našem systému obvykle volíme cestu vynětí dítěte z jeho sociálního prostředí a pokus o rehabilitaci v ústavním zařízení.

2.1 Příčiny vzniku poruch chování a emocí v dětství a dospívání

Tématu jsme se dotkli již výše, protože projevy poruch chování a emocí velmi úzce souvisejí právě s příčinami jejich vzniku.

Existuje několik stěžejních faktorů, které působí a ovlivňují vývoj dítěte. Na prvním místě je třeba uvést genetické vlivy. Jak uvádějí například Elliot a Place (2002), právě s genetickým vlivy velmi úzce souvisí naše tělesná skladba a také komplex chemických struktur, které řídí naše orgánové systémy a velmi úzce ovlivňují také chování a emoce.

2.1.1 Genetické faktory

Vágnerová (2004) dále spojuje s genetickými faktory i výsledné projevy dítěte na úrovni temperamentu. Dispozice k disharmonickému vývoji může, dle autorky, u dítěte predikovat vývoj určitého, pro vývoj poruch chování a emocí rizikového, temperamentu. Jako rizikové faktory uvádí Vágnerová (2004) například zvýšenou dráždivost dítěte, impulzivitu, inklinaci k neustálému vyhledávání vzrušení, sníženou frustrační toleranci, sníženou citlivost ke zpětné vazbě a podobně. U dětí s těmito dispozicemi se také, podle Vágnerové, později v období dospělosti velmi často vyvíjí porucha osobnosti.

Další významným faktorem, který je obtížně ovlivnitelný, je úroveň inteligence dítěte. Vágnerová (2004) sice uvádí, že úroveň inteligence není primárně faktorem, který by spolupredikoval vývoj poruchy chování a emocí, nicméně v tomto kontextu hraje roli jistá souvislost mezi sníženým intelektem a školním selháváním, které bývá s poruchami chování často spojeno. Pravděpodobnost vývoje poruchy chování a emocí se dále zvyšuje s nízkým sociokulturním statutem.

2.1.2 Osobní historie dítěte

Autoři Elliot a Place (2002) mají specifický pohled na problematiku svým určitým vyzdvižením faktoru osobní historie dítěte a faktoru rodinné atmosféry. Autoři uvádějí, že v osobní historii dítěte mnohdy nalézáme důležité životní události, které často významně ovlivňují jeho další život a formují chování. Může se jednat například o traumatický rozvod rodičů, smrt sourozence, vážnou nemoc rodiče nebo sourozence spojenou také s následným handicapem v různých životních rovinách, častá stěhování rodiny a podobně. Tyto události obvykle podněcují specifický typ emočních reakcí dítěte a bývají zkouškou jeho osobní resilience.

V této souvislosti je jistě také důležité zmínit význam zvládnutí anebo nezvládnutí vývojových úkolů jednotlivých životních etap tak, jak o nich hovoří Erikson. Elliot a Place (2002) v tomto kontextu připomínají fakt, že právě nezvládnutí některého z vývojových úkolů může vést k určitým vývojovým nedostatkům, které se u dítěte projeví v budoucnu. Problematice významu zvládnutí konkrétních vývojových etap v životě jedince dle Eriksonova pojetí bude věnována pozornost v další podkapitole.

2.1.3 Rodinná atmosféra

Rodinnou atmosféru uvádějí Place s Elliotem (2002) jako další významný fenomén, který ovlivňuje vývoj případných patologických změn v budoucím chování dítěte. Jedná se především o povahu vztahů v primární i širší rodině, rodinné konflikty i naopak blízkost a pevnost vazeb mezi jednotlivými členy, o existenci vztahových hranic, případně koalic, zařadit bychom sem mohli o obecnější problematiku sociokulturního statusu rodiny.

Také Vágnerová (2004) považuje rodinu za jedno z nejvýznamnějších primárních prostředí jedince, které významným způsobem ovlivňuje jeho další vývoj. Ano, rodina dítěti poskytuje zcela bazální sociální zkušenost a učí jej úplně prvním životním prvním pravidlům a normám. Autorka se dále zabývá problematikou rizik působení rodinného prostředí na vývoj jedince. Zde popisuje například anomální osobnost rodiče jako rizikový faktor, změny ve fungování rodiny dané její neúplností jako určitou formu rizika pro vývoj poruchy chování a emocí, případ, kdy rodina neplní své funkce anebo náleží k určité subkultuře nebo sociální skupině se sníženým sociokulturním statusem. V posledních dvou případech může být dítě zanedbáváno anebo je vychováváno zcela odlišně od majoritní společnosti, přičemž může být přímo rodiči také vedeno k porušování jejich norem.

2.1.4 Vrstevnická skupina

Nespornou roli v procesu rozvoje poruch chování a emocí, jak uvádí např. Vojtová (2009), především u dospívajících, pak také sehrává vrstevnická skupina. Období dospívání je pro každého jednotlivce bezesporu velmi náročná etapa. Čeká nás v něm mnoho životních úkolů, které musíme zvládnout. Těmi z nejvýznamnějších je hledání vlastní identity a postupná emancipace od rodiny. Mnoho mladých lidí dnes používá nejrůznější „berličky“, aby toto období co možná nejsnesitelněji „přežili“ anebo si alespoň v některých aspektech připadali dříve dospělí, což může vyústit právě až v různé způsoby rizikového chování, jimiž se do určité míry zabýváme právě v tomto textu. Jedná se v mnoha případech o chování, které mladé lidi v období adolescence ohrožuje a často má také následky v jejich dalším životě.

To, jak dospívající tuto etapu zvládne, závisí jednak na něm samotném a jednak na tom, jak nosnou a stabilní „záchrannou“ síť má kolem sebe. Její základnu tvoří především, jak je uvedeno i výše, opora v rodině a pozitivní vztahy s vrstevníky. Dospívající se ale může setkat i s vrstevníky, jejichž vliv na jeho osobu bude spíše negativní anebo se dokonce stát členem i nějaké asociálně zaměřené party. Dospívající pak přijímá, mnohdy zcela specifické, normy a hodnoty vrstevnického společenství, které se často neslučují s normami a hodnotami majoritní společnosti. Fungující rodina jej může ale „podržet“. V případech, kdy rodina poskytuje dítěti a dospívajícímu dostatečné zázemí, nebývá vliv party, jak uvádí například Vágnerová (2004), obvykle tak silný.

2.1.5 Masmédia

Ze širší perspektivy pak na dítě i dospívajícího mladého člověka působí společnost jako taková a její kultura, do níž od narození vrůstá a komunita, v níž žije. Z hlediska sociokulturního mají v dnešní době velkou moc masmédia, která nám v podstatě předkládají „svůj“ úhel pohledu na svět, životní styl a v dané časové etapě nějak společensky živá témata v takové rychlosti a podobě, že je často ani my dospělí nemáme prostor a kapacitu podrobovat kritickému zkoumání.

Mladí lidé dnešní doby mají zvýšenou potřebu hledat vzory, s nimiž se identifikují. Často se jedná o konkrétní osoby, případně trend životního stylu spojený s oblíbenou hudbou, módou anebo způsobem životního stylu. Vzor, k němuž mladý člověk vzhlíží, má velkou moc jej ovlivnit v mnoha životních oblastech i dalším směřování. Proto by měl ideálně, kromě vlastností, díky nimž aspiruje na to být vzorem, také reprezentovat pozitivní životní hodnoty a názory.

Existence či neexistence pozitivních vzorů pro děti a dospívající v rámci naší společnosti by znamenala exkurz do jiné problematiky, nicméně co je v této souvislosti důležité, je dostupnost rozličného názorového vlivu v podstatě kdekoliv a kdykoliv. Díky informačním a komunikačním technologiím se může dnes veřejně sebe prezentovat v podstatě kdokoliv, aniž by k tomu potřeboval nějakou speciální kompetenci anebo výjimečnost.

Když bychom v tomto kontextu více pátrali například v prostředí internetu, objevili bychom krom mnohého jiného i prostor, v němž konkrétní osoby prezentují a projevují podporu chování, které je za hranicí normy i společenské přijatelnosti. Například sebepoškozování je jedním z příkladů, kdy se podpora tohoto projevu rizikového chování šíří v prostředí internetu mezi dětmi a dospívajícími. Rodiče ani pedagogové pak často ani netuší, jak natěsno mohou být jejich děti anebo žáci s podobnou rizikovou problematikou denně konfrontováni.

Existenci masmédií tedy autorka vnímá jako jeden z faktorů dnešní doby podporující manifestaci některých projevů rizikového chování u dětí a dospívajících.

2.2 Klasifikace poruch chování

Vzhledem k rozličným pohledům na problematiku poruch chování lze provádět různé klasifikace. Klasifikace z pohledu speciálně-pedagogického je pro naše účely stěžejní.

Jako jedna z nejčastějších typologií se, jak uvádí např. Řepová (in Renotiérová, Ludíková a kol., 2006), používá členění poruch chování podle stupně společenské závažnosti. Poruchy chování zde dělíme na chování disociální, asociální a antisociální.

V případě disociálního chování hovoříme o způsobu chování, které je nepřiměřené daným situacím, nespolečenské, avšak se dá zvládnout běžně dostupnými pedagogickými prostředky. Tento typ chování se nejčastěji objevuje v rámci rodinného fungování anebo jako způsob drobných kázeňských přestupků ve škole. Patří sem tedy zejména drobné přestupky proti školnímu řádu, neposlušnost, vzdorovitost, určitá forma lhaní u dětí a dospívajících a další.

Asociální chování je oproti předchozímu, jak Řepová (in Renotiérová, Ludíková a kol., 2006) také dále uvádí, závažnější v tom ohledu, že už je charakteristické rozporem s všeobecně platnou společenskou morálkou. Dotyčný svým chováním porušuje společenské normy, ale zatím neporušuje právní předpisy. Důsledky asociálního chování pak jedinec ve většině případů škodí především sám sobě. Základními formami asociálního chování pak jsou především útesy, toulky, záškoláctví, demonstrativní sebepoškozování, závislost na tabáku, alkoholu, případně jiné druhy závislostí.

Antisociální chování potom zahrnuje veškeré protispolečenské chování bez ohledu na věk, původ a intenzitu činu dotyčného. Důsledky antisociálního chování poškozují jeho původce i společnost jako takovou. Antisociální chování často navazuje na chování asociální, porušuje ale navíc právní předpisy daného státu. Mezi jednotlivé formy antisociálního chování se řadí veškerá trestná činnost jako například krádeže, loupeže, vandalismus, sexuální delikty a trestné činy proti životu a zdraví, vystupňované násilí a agresivita, terorismus, organizovaný zločin a trestná činnost související s toxikomanií. Řepová (in Renotierová, Ludíková a kol., 2006) uvádí, že náprava jedince, který je nositelem antisociálního chování, je možná pouze prostřednictvím ústavní péče a institucionálních forem výchovy.

Delikvence dětí a mládeže je v podstatě k termínu antisociálních poruch chování přílehlý pojem, znamená trestnou činnost dětí a mládeže a současně také její protispolečenskou závažnost. Děti mladší 15 let ale nejsou trestně odpovědné, mladiství ve věku 15 – 18 let jsou trestně odpovědní s určitými specifickými omezeními, proto v tomto kontextu hovoříme právě o delikventním chování dětí a mládeže.

Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů, konkrétně její 10. revize, uvádí Poruchy chování a emocí se začátkem obvykle v dětství pod kódy F90 – F98.

Zde jsou pod kódem F90 uvedeny Hyperkinetické poruchy, pod F91 Poruchy chování, pod F92 Smíšené poruchy chování a emocí, pod F93 dále Emoční poruchy chování se začátkem specifickým pro dětství, F94 náleží Poruchám sociálních funkcí se začátkem v dětství a dospívání, F95 označuje Tiky a F98 Jiné poruchy chování a emocí se začátkem obvykle v dětství a dospívání.

Poruchy chování, tedy F91, označují dle manuálu opakované anebo přetrvávající agresivní, asociální anebo vzdorovité chování, které zcela překračuje hranice chování dítěte daného věku. Toto chování trvá minimálně 6 měsíců a není symptomem jiné psychiatrické poruchy. Chováním, na němž je diagnóza založena, je například nadměrné praní se nebo týrání, krutost k lidem nebo ke zvířatům, závažné destrukce majetku, zakládání požárů, krádeže, opakované lži, záškoláctví a útoky z domova, neobvykle časté a silné výbuchy vzteku a nekázeň. Klasifikačně sem pak patří Porucha chování vázaná na vztahy v rodině, Nesocializovaná porucha chování, socializovaná porucha chování anebo Opoziční vzdorovité chování.

Porucha chování vázaná na vztahy v rodině (F91.0) charakterizuje disociální či agresivní chování zacílené téměř anebo zcela výhradně na domov a vztahy se členy nukleární rodiny,

případně dalšími členy domácnosti. Stanovení této diagnózy zároveň předpokládá splnění všech kritérií pro obecnou diagnózu F91.

Nesocializovaná porucha chování (F91.1) charakterizuje disociální anebo agresivní chování trvalé povahy směrem k ostatním dětem. Může mít podobu poruchy chování samotářského agresivního typu nebo nesocializované agresivní poruchy.

Socializovaná porucha chování (F91.2) je poruchou chování s disociálním nebo agresivním chováním trvalého charakteru typické pro jedince, kteří jsou celkem dobře integrováni do skupiny vrstevníků. Má podobu buď poruchy chování skupinového typu, skupinové delikvence anebo se jedná o poklesky v souvislosti s členstvím v gangu, krádeže s partou, případně záškoláctví.

Opoziční vzdorovité chování (F91.3) je charakteristické pro mladší děti a projevuje se výrazně vzdorovitým chováním anebo neposlušností, přičemž v tomto chování dítěte není výraznějším způsobem přítomna agresivita. Stanovení této diagnózy rovněž předpokládá splnění všech kritérií pro obecnou diagnózu F91 a je třeba ji stanovovat opatrně, především u starších dětí.

2.3 Porucha chování a emocí jako handicap

Poruchy chování a emocí, s nimiž se jako učitelé můžeme v běžné populaci setkat, mohou mít rozličnou manifestaci i průběh a mohou taky dosahovat různé míry závažnosti.

Poruchy chování a emocí však z obecného hlediska znamenají pro svého nositele handicap v konkrétní životní oblasti anebo oblastech. Znamená to, že dítě anebo dospívající s problémem v chování je právě svou konkrétní poruchou chování a její manifestací znevýhodněno například ve vztahové a obecně sociální rovině, případně jej tato diagnóza nějakým způsobem ovlivňuje v oblasti školního výkonu.

Dítě by mělo dostat adekvátní podporu, s níž by mělo být schopno obstát běžným školním i společenským požadavkům a adaptovat se na běžné nároky každodenního života, které zvládají jeho vrstevníci. Mělo by být také díky této podpoře schopné reagovat na možnosti a příležitosti, které mu jeho životní realita v danou chvíli nabízí.

3 Prevence a terapie poruch chování

3.1 Prevence poruch chování a emocí

Prevenčí ve vztahu k problematice chování a emocí obecně rozumíme proces předcházení poruchám chování a emocí. Toto předcházení je v této souvislosti pak zaměřeno na vznik příčin poruch chování a emocí. Prevenci v etopedii rozlišujeme podle zacílení na konkrétní příjemce, kterým je určena na prevenci primární, sekundární a terciální.

Primární prevence je obecně zacílena na předcházení vzniku problému. Primární prevence je realizována především v rámci mateřských, základních a středních škol, kde je, konkrétně její první úroveň, jak uvádí Vojtová (2009), zaměřena především na zvyšování kompetencí dětí a dospívajících k tomu zvládat konkrétní náročné životní situace, posilování jejich intra a interpersonálních dovedností, včetně dovednosti řešení mezilidských konfliktů a dalších. Druhá úroveň primární prevence je pak, jak uvádí opět Vojtová (2009), již zaměřená na nácvik žádoucího chování a řešení konkrétních problémových situací u žáků.

Primární prevenci v těchto institucích zajišťuje především metodik prevence, dále se na ni může podílet výchovný poradce, školní psycholog a školní speciální pedagog, případně učitelé konkrétních předmětů a výchov. Vně těchto institucí se primární prevencí zabývají školská poradenská zařízení, konkrétně pedagogicko-psychologické poradny a jiné subjekty mimo rezort školství (nejčastěji spadající do nestátního neziskového sektoru).

Primární prevence je v rámci vzdělávacích institucí nejčastěji realizovaná formou skupinových programů. Velmi užitečné se jeví, jak uvádí např. Matoušek a Kroftová (2011), tzv. vrstevnické programy (peer programs), které vychází ze zásadního předpokladu, že chování dětí a dospívajících mohou nejlépe ovlivnit jedinci věkově blízcí. Peer programy využívají vrstevníka jako vzor či prostředníka, který si klade za cíl děti a dospívající seznámit s danou problematikou a působit při tom na jejich postoje a hodnotový systém. Primární prevence je zde také, dle tohoto autora, procesem prezentace sociálně přijatelného chování.

Primární prevence je dále realizována v rezortu Ministerstva práce a sociálních věcí, konkrétně v oblasti neziskového sektoru, tedy poskytovateli sociálních služeb. Tuto primární prevenci poruch chování a emocí u dětí zaměřenou již v tomto případě spíše na rodiče těchto dětí anebo rodinu jako celek, realizují například subjekty poskytující sociálně-aktivizační služby pro rodiny s dětmi, střediska rané péče, centra rodinné terapie a další. Cílem těchto služeb je především šířit osvětu v konkrétních tématech mezi širokou veřejností, případně realizovat skupinové programy pro rodiče.

Sekundární prevence je již zaměřená na rizikovou populaci dětí s problémem v chování, případně jejich rodiny. V rezortu školství se děje především v rámci středisek výchovné péče. Středisko výchovné péče je zejména, jak uvádí například Hohnová (2009), preventivně výchovnou institucí poskytující tzv. preventivně výchovnou či výchovně vzdělávací péči klientům a jejich rodinám.

Střediska výchovné péče a konkretizace podpory, kterou poskytují klientům a jejich rodinám, je vymezena zákonem č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů, ve znění pozdějších předpisů a jenž je dále zpřesněn vyhláškou č. 458/2005 Sb., kterou se upravují podrobnosti o organizaci výchovně vzdělávací péče. Oblast sekundární prevence už je ale obecně do značné míry spojována také s činnostmi intervenčními.

Podpořit rodinu v konkrétní životní situaci či oblasti si v rámci sekundární prevence v etopedii klade za cíl i spektrum sociálních, poradenských i terapeutických služeb, fungujících v rezortu zdravotnictví či práce a sociálních věcí. V případě těchto služeb je velmi důležitá existence předpokladu, že rodina má kompetence a potenciál s touto pomocí svou situaci v určitém, časově ohraničeném období, zlepšit sama.

Podstatou terciální prevence je obecně předcházení sociálním, zdravotním či v našem kontextu vývojovým problémům vznikajícím v důsledku již existující poruchy chování a emocí či jinak ohroženého vývoje dítěte anebo dospívajícího. V našem prostředí se realizuje především prostřednictvím institucionální výchovy, konkrétně prostřednictvím výkonu ústavní a ochranné výchovy. Terciální prevenci je, jak uvádí Matoušek a Kroftová (2011), pak možné aplikovat prostřednictvím procesů rehabilitace s cílem prevence relapsu projevů rizikového chování a prevence selhání po opuštění zařízení institucionální výchovy.

Již výše zmíněný zákon č. 109/2002 Sb. vymezuje ústavní výchovu jako institut sloužící k preventivně výchovným účelům, který navrhuje orgán SPOD a nařizuje soud v případech, kdy výchova dítěte nebo jeho tělesný, rozumový, případně duševní stav, anebo jeho řádný vývoj jsou vážně ohroženy nebo narušeny do té míry, že je to v rozporu se zájmem dítěte.

Občanský zákoník, 89/2012 Sb., dále popisuje důvody nařízení ústavní výchovy a věnuje se také problematice délky trvání tohoto institutu. Zákon například uvádí, že ústavní výchovu lze nařídit nejdéle na dobu 3 let. Její trvání je možné dále prodloužit, každých 6 měsíců má však soud povinnost přezkoumat fakt, zdali důvody pro nařízení ústavní výchovy u konkrétního dítěte anebo dospívajícího stále trvají.

Ochranná výchova je oproti tomu jedním z ochranných opatření dle trestního zákona; může ji uložit soud dítěti mladšímu 15 let anebo mladistvému ve věku 15 – 18 let v případech, kdy dítě anebo mladistvý spáchal závažný trestný čin. Jejím smyslem je především kladně ovlivnit duševní, mravní a sociální vývoj dítěte či mladistvého a chránit společnost před dalším pácháním jeho provinění.

O institucích, v nichž je ústavní a ochranná výchova realizována, bude blíže pojednáno v jedné z dalších kapitol této práce. K tématu prevence v etopedii se ale dále velmi úzce váže i problematika mezioborové spolupráce, kde stěžejním činitelem i koordinátorem je orgán SPOD.

3.2 Pojem „ohrožené dítě“ a význam orgánu SPOD

Z hlediska sociálně-právní ochrany dětí (zákon č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí, ve znění pozdějších předpisů) je dítě s poruchou chování a emocí obecně pokládáno za „ohrožené dítě“. Ohrožené dítě je potom v tomto kontextu každé dítě, dítě žijící v takových podmínkách, které mohou bezprostředně ohrožovat nebo poškozovat jeho osobnostní, sociální, morální či fyzický vývoj a proces začlenění do společnosti.

Děti s poruchou chování a emocí jsou tedy dětmi, které se dostaly nebo by se měly dostat do kontaktu s orgánem SPOD.

Orgán SPOD obecně zahrnuje obecní úřad, obecní úřad s rozšířenou působností, krajský úřad, Ministerstvo práce a sociálních věcí a jeho hlavním úkolem je chránit práva dětí a sledovat jejich zdravý vývoj. Orgán SPOD by měl potom v souvislosti s podporou těchto dětí a jejich rodin plnit soubor konkrétních povinností, které zahrnují v obecné rovině především preventivní a poradenskou činnost rodinám těchto dětí (např. působit na rodiče, aby plnili povinnosti vyplývající ze své rodičovské odpovědnosti, projednávat s rodiči odstranění nedostatků ve výchově dítěte, s dítětem samotným řešit nedostatky v jeho chování apod.).

Orgán sociálně-právní ochrany dětí jedná vždy v nejlepším zájmu konkrétního dítěte a obvykle usiluje o znovuoobnovení často narušených funkcí rodiny. Obvykle „bdí“ nad případem konkrétní rodiny a stává se jakýmsi koordinátorem péče či podpory dané rodiny.

Orgán sociálně-právní ochrany dítěte dále na základě vyhodnocení situace dítěte a jeho rodiny zpracování individuální plán ochrany dítěte (tzv. „IPOD“), který vymezuje příčiny ohrožení dítěte, definuje opatření k zajištění ochrany dítěte, poskytnutí pomoci rodině ohroženého dítěte a posílení funkcí rodiny a za současného vymezení konkrétního časového plánu pro provádění těchto opatření - a to ve spolupráci s rodinou dítěte, dítětem samotným a odborníky, kteří

poskytují dítěti a jeho rodině podporu při řešení konkrétního problému anebo důsledků jeho poruchy chování a emocí.

3.3 Multidisciplinární síť pomoci dítěti s poruchou chování a emocí a jeho rodině

K podpoře rodiny může orgán SPOD anebo rodina sama využít dostupné veřejné služby, které pomáhají rodině v zájmu dítěte řešit jeho situaci, případně pomáhají rodině najít znovu společnou řeč, eventuálně učí rodiče, jak k jejich dítěti přistupovat například v konkrétním, nějakým způsobem kritickém, vývojovém období.

Těchto služeb je k dispozici mnoho co do spektra – od služeb sociálních, které obvykle fungují v rámci neziskového sektoru (například mnohé poradny pro rodinu, manželství a mezilidské vztahy, centra rodinné terapie, terénní programy pro sanaci rodiny, sociálně aktivizační služby pro rodiny s dětmi aj.), po školská poradenská zařízení (především pedagogicko-psychologické poradny), školská zařízení preventivně výchovné péče a školská zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy (střediska výchovné péče, dětské diagnostické ústavy, dětské domovy se školou a výchovné ústavy) až k pomoci dostupné v rámci rezortu zdravotnictví (pediatri, dětské psychiatrické nemocnice a oddělení dětské psychiatrie při nemocnicích, dětské klinické psychologové, ambulantní psychiatri, ojedinělý denní stacionář pro adolescenty při Všeobecné fakultní nemocnici v Praze, dětské a dorostové detoxifikační centrum při nemocnici Milosrdných sester sv. Karla Boromejského a další). Tyto výše uvedené služby také, krom různých rezortů, do nichž spadají, představují různé úrovně etopedické prevence, o níž je pojednáno výše.

4 Institucionální výchova

Pojem institucionální výchova je používán v pojmosloví rezortu školství a je de facto synonymem pro systém náhradní výchovné péče, v rámci něhož je v systému školských zařízení realizován výkon ústavní a ochranné výchovy.

Pojem institucionální péče či ústavní péče je, jak uvádí Běhounková (2012), v širším kontextu zastřešujícím pojmem. Znamená souhrn všech typů zařízení poskytujících podporu ohroženým dětem napříč rezorty. Pojem „péče“ však, jak Běhounková (2012) uvádí, do určité míry pokazuje na odkázanost dítěte na systém, proto tato autorka navrhuje používání pojmu „podpora“.

4.1 Základní charakteristiky prostředí ústavní péče

Prostředí institucionální výchovy je v obecnějším kontextu, byť se tomuto konotátu ve vztahu k uvědomělé a profesionalizované výchově dětí a dospívajících v těchto institucích bráníme, prostředím ústavní péče. Matoušek se ve své práci blíže zabýval tímto světem a o ústavech a ústavní péči v této souvislosti říká: *„Ústav je do jisté míry světem pro sebe, ostrovem soběstačného řádu, v němž je život omezenější a předvídatelnější než v okolním prostředí. Ústav je spjat se třemi archaickými lidskými zkušenostmi: zkušeností rodiny, zkušeností obce a zkušeností vyhoštění, vyobcování.“* (Matoušek, 1999, s. 19).

Matoušek (1999) také dále uvádí, že modely ústavní péče členíme dle toho, na jak dlouho je klient handicapován. Pokud se jedná o handicap krátkodobý (například nemocniční pobyt), hovoříme o tzv. klasickém modelu péče. Model rehabilitační se pak váže k handicapu dlouhodobému a trvalý handicap již vyžaduje tzv. model pečovatelský.

Matoušek (1999) také uvádí 3 hlavní funkce ústavních zařízení:

1. Podpora a péče. Jedná se o funkci stěžejní v zařízeních poskytujících náhradu za nefunkční anebo chybějící rodinu (kojenecké ústavy, dětské domovy se školou), také v mnohých domovech pro osoby se zdravotním postižením, v domovech důchodců aj. V těchto zařízeních se klade důraz na poskytování zázemí a péče, a pokud by neexistovaly, někteří jejich klienti by nebyli schopni v běžných podmínkách sami vůbec přežít.
2. Léčba, výchova a resocializace. Tato funkce je v popředí například v nemocnicích a léčebných zařízeních, ve výchovných ústavech pro mládež apod. V těchto zařízeních

jsou na prvním místě snahy o osobní změny na straně klientů, předpokládá se, že klienti opustí tento ústav „lepší“ v některých osobních aspektech, než když do něj přišli.

3. Omezení, vyloučení a represe. Zcela zásadní funkce pro věznice nebo psychiatrické nemocnice. Pokud by tato zařízení neexistovala, byla by společnost ohrožena rizikových chováním konkrétních skupin osob.

4.2 Vývojová rizika spojená s prostředím institucionální výchovy

Běhounková (2012) uvádí konkrétní kritické oblasti fungování systému institucionální péče v České republice z pohledu dítěte a toho, co je pro něj vývojově žádoucí.

V tomto kontextu hovoří o problematice odkázanosti dětí v těchto zařízeních na pečovatele.

Tento fenomén je do určitého věku normální a žádoucí, od určitého věku však narušuje rozvojový potenciál dítěte. V kontextu zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy je tato závislost vzhledem k souvislostem způsobu poskytování péče v konkrétních oblastech udržována uměle.

Tato odkázanost je také způsobována nízkou mírou zapojování dítěte do režimových a organizačních prací zařízení, například příprav pokrmů a péče o domácnost a také do procesu rozhodování o průběhu každodenních činností a aktivit.

Problematika odloučení dítěte od rodiny je dalším významným fenoménem ovlivňujícím jeho vývoj. Dítě má v tomto kontextu významně frustrovanou potřebu jistoty a bezpečí, což jsou jedny ze základních vývojových potřeb.

Institucionální péče dále predikuje citovou distancovanost pečujících osob a osob odpovědných za výchovu, což způsobuje potíže v osamostatňování a vývoji zdravého sebepojetí.

Přirozený proces vývoje dítěte dále narušuje stálý dohled personálu nad dítětem, ztráta soukromí, určitá nepřirozená uspořádanost dětí ve výchovných skupinách.

Nedostatečná diferenciacie podpory a péče podle potřeb dětí vede také často k tomu, že děti a dospívající jsou často v kontaktu s vrstevníky s mnohdy i výraznými projevy rizikového chování, kteří je vlivem uzavřenosti systému ovlivňují ještě negativněji, než by tomu bylo „venku“. Tento vliv především v citlivém období pubescence může sehrát výraznou roli ve vývoji jejich sebepojetí, aspirací a postojů.

V tomto kontextu dále popisuje Novotný (2015) zajímavý fakt, a to, že velké výchovné instituce mohou vykazovat i některé znaky sociálně vyloučených skupin. Jako příklad zde uvádí prostorové vyloučení (většina ústavů se stále nachází v uzavřených anebo izolovaných

lokality), životní strategii „obyvatel“ orientovanou na přítomnost nebo jejich sníženou sociokulturní kompetenci (nezkušenost nebo neznalost osobních práv a povinností aj.).

Cameron a Maggin (2009) také uvádějí problematický vývoj pocitu sounáležitosti u jednotlivců v rámci velkých institucí. Pocit sounáležitosti je důležitý pro další osobnostní vývoj dospívajících. Pojí se s ním pak dále například pocit přijetí jako součást celku a pocit, že jsou zapojeni do života skupiny a že jim někdo naslouchá.

Těchto vývojových rizik bychom mohli popsat ještě více, samozřejmě v závislosti na konkrétní zařízení, v němž se dítě nachází. Dětské domovy jsou například, jakožto výchovné systémy, v některých aspektech specifické oproti zařízením, v nichž je realizována ústavní anebo ochranná výchova dětem se závažnými poruchami chování.

4.3 Zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy v České republice

Zákon č. 109/2002 Sb. i jeho novelizace 383/2005 Sb. (dále“ Zákon“), vymezují konkrétní typy zařízení, v nichž je výkon ústavní a ochranné výchovy realizován. Jedná se o dětské domovy (DD), dětské domovy se školou (DDŠ), diagnostické ústavy (DÚ) a výchovné ústavy (VÚ).

4.3.1 Dětské domovy

Dětské domovy by, dle této zákonné úpravy, měly zajišťovat péči o děti s nařízenou ústavní výchovou, které nemají závažné poruchy chování. Jedná se o zařízení koedukovaná, určená dětem a dospívajícím zpravidla ve věku 3 – 18 let, v případě delší přípravy na další povolání i déle, maximálně však do 26 let. Dětské domovy by měly dětem poskytovat péči dle jejich individuálních potřeb a ve vztahu k dětem zde plnit především úkoly vzdělávací, výchovné a sociální.

4.3.2 Dětské domovy se školou

Dětské domovy se školou, taktéž dle této legislativní úpravy, realizují péči o děti s nařízenou ústavní výchovou a uloženou ochrannou výchovou, přičemž péče o děti s nařízenou ústavní výchovou se týká buď dětí se závažnými poruchami chování anebo dětí vyžadujících léčebně výchovnou péči z důvodů své přechodné anebo trvalé duševní poruchy. Dětské domovy se školou mohou také zajišťovat péči o nezletilé matky s poruchami chování nebo vyžadující léčebně výchovnou péči a o jejich děti. Ve vztahu k dětem plní tato zařízení také úkoly vzdělávací, výchovné a sociální.

Do dětského domova se školou mohou být, dle Zákona, umístovány děti ve věku od 6 let do ukončení povinné školní docházky. Praxe je však taková, že do těchto zařízení jsou

umístovány nejčastěji děti ve věku 10 – 15 let, protože závažné poruchy chování se projevují až v tomto věku pozdějším. Při dětských domovech se školou je zpravidla vždy zřízena základní škola, kde umístěné děti vykonávají povinnou školní docházku. V případě, že pominou důvody pro zařazení dítěte do základní školy zřízené při dětském domově se školou, je možné jej, na základě žádosti ředitele dětského domova se školou, zařadit do základní školy, která není součástí dětského domova se školou.

Dětské domovy se školou mohou být koedukované i nekoedukované. V současné době existuje spíše trend ke koedukovanosti.

Nemůže-li se dítě po ukončení povinné školní docházky po pokračující závažné poruchy chování vzdělávat na střední škole mimo zařízení, je poté přeřazeno do výchovného ústavu.

4.3.3 Diagnostické ústavy

Diagnostický ústav přijímá, dle Zákona, děti s nařízeným předběžným opatřením, nařízenou ústavní anebo uloženou ochrannou výchovou a tyto děti dále na základě výsledků komplexního vyšetření zde realizovaného, umísťuje dle příslušných indikačních kritérií do dětských domovů, dětských domovů se školou anebo výchovných ústavů.

Diagnostický ústav plní tedy ve vztahu k umístěným dětem i návazným zařízením především úkoly diagnostické, vzdělávací, terapeutické, výchovné, sociální, organizační a koordinační.

Nezbytnou péči poskytuje diagnostický ústav také dětem zadrženým na útěku z jiných zařízení, případně zadrženým na útěku od zákonných zástupců.

Diagnostický ústav zpracovává během pobytu dítěte, který by měl trvat zpravidla 8 týdnů, na základě výsledků diagnostických, vzdělávacích, terapeutických a sociálních činností, které jsou součástí komplexního vyšetření komplexní diagnostickou zprávou s návrhem konkrétních výchovných a vzdělávacích potřeb dítěte stanovených v souvislosti s problematikou rozvoje osobnosti dítěte.

Diagnostický ústav je zpravidla určen buď dětem od 6 let do ukončení povinné školní docházky anebo mládeži od ukončení povinné školní docházky do 18, popřípadě 19 let. Vzdělávání dětí je v diagnostickém ústavu zajištěno v diagnostických třídách, které jsou součástí ústavu.

4.3.4 Výchovné ústavy

Výchovný ústav je určen dospívajícím starším 15 let se závažnými poruchami chování, jimž byla nařízena ústavní či uložena ochranná výchova. Výchovný ústav může být, stejně tak jako dětský domov se školou určen také nezletilým matkám a jejich dětem. Do výchovného ústavu

může být, jak uvádí Zákon, také umístěno dítě starší 12 let, má-li uloženou ochrannou výchovu a v jeho chování se objevují tak závažné poruchy chování, že nemůže být umístěno v dětském domově se školou. V případech zvláště závažných poruch chování je pak do dětského domova se školou možné umístit i dítě starší 12 let s nařízenou ústavní výchovou.

Dospívající umístění ve výchovných ústavech se obvykle vzdělávají v příslušných vzdělávacích institucích zřízených při zařízení, eventuálně navštěvují střední školy v rámci přilehlého okolí.

Také výchovné ústavy plní ve vztahu k dětem především úkoly vzdělávací, výchovné a sociální. Většina zařízení tohoto typu nebývají koedukovaná, i když existují i výjimky (např. Výchovný ústav Višňové, který přijímá chlapce i děvčata).

4.4 Současné trendy

Běhounková (2012) uvádí, že přibližně od roku 1999 probíhá cílená mezirezortní diskuse k tématu transformace a sjednocení systému péče o ohrožené děti s cílem obecného zkvalitnění této péče. V tomto kontextu vzniklo od roku 1999 několik transformačních dokumentů, v nichž jsou především definovány konkrétní problémy v oblasti náhradní výchovné péče a následně navrhována konkrétní opatření jejich řešení.

Jako základní navrhovaná opatření, která blíže popisuje právě Běhounková (2012) jsou navrhována například následující:

- posílení preventivních složek práce s ohroženými dětmi a jejich rodinami (zde je navrhováno především posílení role středisek výchovné péče a jejich spolupráce se školami, eventuálně pedagogicko-psychologickými poradnami a dále pak určitá změna role pracovníků OSPOD, kteří by měli mít roli spíše koordinační ve smyslu koordinace práce multidisciplinárních týmů pracovníků poskytujících podporu rodině);
- rozvoj komplexní a zároveň dostatečně diferencované sítě služeb vzhledem ke specifickým potřebám dítěte a rodiny (zde se myslí především na vhodné sociální služby, dostupné na komunitní úrovni, které by nabízely adekvátní formu podpory dětem i jejich rodinám s důrazem posílení kompetencí rodiny k řešení její současné situace);
- posílení alternativních modelů péče zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy (přeměna těchto zařízení do méně institucionalizované podoby, využití bytů v běžné

- zástavbě, profesionální pěstounské péče, péče o děti v zařízeních by měla být individualizována, počty dětí na jednoho pracovníka by se měly významně snížit);
- nastavení komplexní a kontinuální profesionalizované metodické podpory pedagogickým pracovníkům v zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy (vytvoření a implementace konkrétních metodik, provázání kontrolních mechanismů v závislosti na finanční zdroje).

Významným dokumentem, který by měl vést ke zkvalitnění podpory a péče o děti a dospívající v zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy jsou Standardy kvality péče o děti ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy a preventivně výchovné péče, které byly jako Metodický pokyn MŠMT schváleny v květnu roku 2015.

Účelem standardů kvality bylo, jak uvádí Pacnerová a kol. (2015), především nastavení a sjednocení úrovně poskytované péče ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy v našem českém prostředí a také zkvalitňování péče o děti v těchto zařízeních. Standardy kvality a jejich tvorba vycházela ze současných vědeckých poznatků i reflexí současné praxe, na jejich tvorbě se podílela řada odborníků.

Finální verzi standardů předcházelo pilotní ověřování, které probíhalo pod dohledem Národního ústavu pro vzdělávání. Celkem se do pilotáže, dle Pacnerové a kol. (2015), zapojilo deset zařízení – 3 dětské domovy, 1 dětský domov se školou, 2 diagnostické ústavy, 2 výchovné ústavy a 2 střediska výchovné péče. V současné době se v zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy usiluje o jejich plošnou aplikaci v praxi.

5 Narativní analýza životního příběhu klientů výchovného ústavu

5.1 Popis metodologie výzkumu

Nápad věnovat se tématu dalších životních perspektiv „klientů“ výchovných ústavů provází autorku již několik let. Během více než tříletého profesního působení v zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy (výchovný ústav a dětský domov se školou) se u ní, jakožto pedagogického pracovníka přicházejícího denně do styku s dětmi a dospívajícími zde krátkodobě či dlouhodobě umístěnými, přirozeně objevily otázky po tom, jak pobyt v zařízení tohoto typu ovlivňuje vývoj osobnosti těchto dětí a dospívajících, případně jejich postoje a systém hodnot a norem.

Metoda narativního rozhovoru a následná aplikace narativní analýzy tohoto materiálu se jevily, vzhledem k absolvovanému psychoterapeutickému výcviku v systemické rodinné terapii, kde část výcviku byla věnovaná i terapii narativní a práci s narativem jako materiálem, jako pro autorku a její proces bádání i odbornou praxi nejzajímavější a nejhodnotnější cesta.

Nejprve byl navržen design výzkumu a stanovena hlavní výzkumná otázka, k níž si autorka položila několik dílčích výzkumných otázek (leden 2017). Na základě těchto otázek byl vytvořen návrh semi-strukturovaného rozhovoru (viz Příloha č. 2 Struktura rozhovoru), jenž autorka později vedla s participanty. Před samotným vstupem do terénu si autorka vytvořila formulář informovaného souhlasu s výzkumným šetřením (viz Příloha č. 1) určený participantům šetření a zástupcům zařízení, kde výzkum probíhal.

Dále následovala volba zařízení (březen 2017), kde by autorka nabídla možnost podílet se na šetření dospívajícím, jimž je zde realizován výkon ústavní výchovy. Autorka zvolila místně nejbližší výchovný ústav, shodou okolností určen dle pohlaví pro chlapce a zkontaktovala zde vedoucího vychovatele, jemuž telefonicky a následně i prostřednictvím e - mailu krátce představila výzkumný záměr a zaslala k prostudování informovaný souhlas.

Zvolený výchovný ústav, který tazatelka navštívila, patří do místního systému třech subjektů: výchovného ústavu, střední školy a střediska výchovné péče. Zařízení je přímo řízenou příspěvkovou organizací a jejím zřizovatelem je Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.

Přímo zde při zařízení je možné studovat střední odborné učiliště, konkrétně dvouletý obor stavební práce zakončený učňovskou závěrečnou zkouškou s výučním listem, případně praktickou školu, taktéž dvouletý učební obor ukončený závěrečnou zkouškou s osvědčením

o vykonání závěrečné zkoušky. Velmi dobře zde dále funguje spolupráce s externími učiteli a středními školami přímo v obci či přilehlém okolí.

V případě výchovného ústavu existují následná kritéria přijetí: jsou sem přijímáni výhradně chlapci ve věku obvykle od 15 do 18 let se závažnými poruchami chování, u nichž bylo nařízeno soudně předběžné opatření nebo ústavní výchova v souladu se zákonem č. 109/2002 Sb. v úplném znění změn a doplňků. Dospívající chlapci mají možnost setrvat v zařízení až do ukončení vzdělávání, maximálně však do 26 let (webové stránky výchovného ústavu, online, cit. 2018-05-29).¹

Zařízení není, jak už bylo výše zmíněno, koedukované, jsou zde tedy umístěni pouze chlapci. Kapacita výchovného ústavu je 32 lůžek. Chlapci jsou zde rozděleni do výchovných skupin. Výchovná skupina je složena z maximálně 8 klientů, kteří jsou ubytováni v rodinných bytových jednotkách ve dvou třílůžkových a jednom dvoulůžkovém pokoji. Každou skupinu mají na starost dva vychovatelé.

Chlapci mají mít v tomto zařízení ze zákona zajištěno oblečení, stravu, hygienické, a rozvoj vzdělávacích, volnočasových a psychosociálních potřeb. Stravování chlapců probíhá ve školní jídelně. Školní kuchyně s jídelnou slouží také pro odbornou praxi zde umístěných chlapců, kteří jsou vedeni pod dohledem odborného personálu v rámci externího studia gastronomických služeb. V období svátků a nedělí se chlapci stravují přímo v bytových jednotkách (tzv. „buňkách“, jak je označují přímo sami klienti zařízení), které jsou vybaveny základním kuchyňskými zařízeními, spotřebiči a nádobím. Společně zde v těchto dnech klienti plánují, co uvaří, nakupují a následně pod vedením vychovatele společně vaří a stolují (webové stránky výchovného ústavu, online, cit. 2018-05-29).

K volnočasovým aktivitám chlapců slouží multifunkční hřiště, hlavní těžiště těchto aktivit je právě ve sportovních aktivitách. Zařízení pořádá časté sportovně zátěžové aktivity, rozšířená je zde cyklistika. K ústavu dále náleží poměrně rozlehlý pozemek, kde je zřízena minifarma s hospodářskými zvířaty. Chovají se zde ovce, prasata a králíci. Klienti zařízení se zde mohou zapojit do péče o zvířata anebo prací na zahradě, což je zároveň jednou z aktivit zakomponovaných v odměnovém systému ústavu.

Specifiky výchovného ústavu obecně jako určitého sociálního systému, která je důležité zmínit, je především to, že se jedná o prostředí, kde jsou dospívající chlapci nedobrovolně a musí se

¹ Název ústavu ani název webových stránek není uváděn záměrně, kvůli anonymitě ústavu

zde podřídit režimovým opatřením a pevnému řádu, přičemž motivační systém je nastaven v duchu odměn a sankcí.

Tento výchovný ústav sloužil zároveň jako následné zařízení pro chlapce dětskému domovu se školou, kde autorka působila v letech 2016 a 2017 na pozici etopeda, tedy zařízení jako takové obecně znala.

Vedení ústavu souhlasilo s realizací výzkumného šetření v zařízení. Vedoucí vychovatel zvolil a následně oslovil jednoho konkrétního chlapce, který se mu jevil pro tento účel jako velmi vhodný, neboť se mu jevil jako systémem „polepšený“ a tudíž z tohoto hlediska zajímavý pro autorčin výzkum.

Zbytek participantů byl vedením ústavu ponechán jako tzv. samovýběr. Na společné komunitě představil vedoucí vychovatel všem chlapcům záměr autorky zrealizovat v zařízení šetření a nabídl jim, že se mohou šetření zúčastnit, přičemž sdělil, že přihlásit se je možné i v den realizace šetření. Následně sdělil autorce, že je možné šetření zrealizovat. Později byl tedy domluven termín, kdy budou rozhovory s chlapci v zařízení probíhat. Ty proběhly během jednoho dne v průběhu měsíce června 2017.

V zařízení autorka strávila jeden den a provedla zde celkem 4 rozhovory s ochotnými respondenty. Jeden chlapec již byl „připraven“ sdílet s autorkou své vyprávění, další 3 se přihlásili dodatečně.

Vedoucí vychovatel dal k realizaci rozhovorů autorky s participanty k dispozici svoji kancelář, kde bylo příslušné soukromí a klid.

Chlapci ten den pracovali na louce přilehlé k zařízení, sklízeli seno, které se několik dní předtím sušilo, neboť to ten den vypadalo na déšť. Autorka si vždy na zahradě vyzvedla jednoho z participantů, zrealizovala s ním rozhovor a poté ho doprovodila zase zpět, kde již čekal další zájemce.

Jeden z respondentů byl tedy již předem vybrán vedoucím vychovatelem. Očekával příjezd tazatelky a realizaci rozhovorů. Další tři se přihlásili na místě při osobním setkání s tazatelkou, jednalo se tedy, jak je zmíněno již výše, o tzv. samovýběr. Vychovatelé položili dotaz do skupinky chlapců, která právě sklízela seno na místním pozemku, kdo další by si ještě „rád popovídal s tazatelkou“. Postupně se přihlásili 3 chlapci, s nimiž bylo pro tazatelku v rámci režimu zařízení zvládnutelné zrealizovat rozhovory během odpoledne, které bylo k dispozici.

Každému z respondentů byl nejprve osobně představen informovaný souhlas s realizací rozhovoru a následným zpracováním dat touto metodou získaných. Byl zde i prostor na případné dotazy participantů. Participantům bylo připomenuto, že rozhovor bude nahráván na diktafon. Tento fakt nikomu z nich nijak nevadil, ani to nerušilo společný proces.

Respondentům bylo v této fázi také sděleno, že z realizovaného šetření mohou kdykoliv odstoupit a také, bude-li jim některá z otázek pokládaných tazatelkou nepříjemná, nemusí na ni odpovídat.

Zdůrazněno bylo také to, že je velmi důležité, aby dotazovaný dobře rozuměl tomu, na co se tazatelka ptá. Tedy v případě neporozumění některé z otázek je vhodné toto tazatelce sdělit a požádat o přesnější vysvětlení či srozumitelnější formulaci.

Respondentům bylo také sděleno, že rozhovor i jeho nahrávání je možné kdykoliv v jeho průběhu přerušit, pocítí-li dotazovaný únavu anebo potřebu se občerstvit případně navštívit toaletu.

Jako odměnu za účast na šetření dostali participanti na výběr sladkosti a slané snacky a chlazený sladký nápoj. Tato odměna byla konzultována a schválena vedením ústavu. Tuto odměnu dostali chlapci až na konci setkání s tazatelkou a o tom, že budou něčím za účast na realizaci rozhovorů obdarováni, před samotným setkáním s tazatelkou informováni nebyli.

Průběh jednotlivých rozhovorů byl však nakonec zcela plynulý, bez přerušení ze strany dotazovaného nebo tazatelky, otázky byly dotazovaným povětšinou srozumitelné. Setkání s jedním z dotazovaných trvalo celkově 45 minut až 1 hodinu, nahrávaný rozhovor k tématu pak 25 – 40 minut.

S vedením ústavu bylo domluveno, že autorka seznámí konkrétní pedagogické pracovníky s vybranými výsledky šetření (které neohroží účastníky výzkumu), až bude diplomová práce dokončena.

5.2 Charakteristika subjektů výzkumného šetření

Rozhovory byly realizovány celkem se 4 chlapci ve věku 16 – 18 let, jimž byla tou dobou ve výše popsaném zařízení realizována ústavní výchova.

Většina z chlapců, až na jednoho dotazovaného, přišla do zařízení z dětského domova se školou. V zařízeních určených pro výkon ústavní výchovy pobývali tito chlapci jeden od 13 let, dva od 14 let a jeden od 16 let.

Během šetření přímo v zařízení se k poskytnutí rozhovoru přihlásil i jeden z chlapců, jehož autorka znala z předchozího zařízení. Tento fakt, jak se později ukázalo, nijak nerušil průběh rozhovoru, a proto mohl být i tento rozhovor použit k následné analýze narativa.

Tři z chlapců navštěvovali dvouletý učební obor stavební práce, z čehož jeden plánoval v dalším školním roce podmíněčné umístění mimo ústav a přestup na vnější učiliště (obor chemik, plastikář a gumař), čtvrtý měl v zařízení realizovanou ústavní výchovu, ale navštěvoval vnější učiliště (obor kuchař-číšník).

Hlavním projevem rizikového chování, který povětšinou predikoval umístění chlapců nejprve do dětského domova se školou bylo záškoláctví. Záškoláctví rozsáhlejšího charakteru měli v osobní historii 3 ze 4 těchto chlapců. Další společnou zkušeností s projevy rizikového chování bylo zneužívání návykových látek, agresivní chování vůči vrstevníkům a nerespektování autority učitelů na základní škole.

Všichni dotazovaní v rozhovorech uvedli, že toho času pravidelně užívají návykové látky, konkrétně marihuanu. Všichni dotazovaní se také označovali za kuřáky cigaret.

Dva z dotazovaných absolvovali jeden či více pobytů z psychiatrickém zařízení a jsou dlouhodobě medikováni psychofarmaky.

Jeden z dotazovaných se hlásil k příslušníkům romského etnika, jeden „napůl“ (uváděl, že pouze jeden z rodičů, konkrétně matka, je Romka), dva nikoliv.

Jeden z dotazovaných získal základní vzdělání na základní škole praktické z toho důvodu, že se mu nedařilo s úspěchem vzdělávat na základní škole běžného typu. Další 3 chlapci absolvovali běžnou základní školu, nicméně ani jim se nedařilo s úspěchem zvládat požadavky běžné základní školy. Z těchto dotazovaných ukončili 2 vzdělávání v 8. ročníku ZŠ, pouze jeden absolvoval úspěšně i ročník 9.

Dva z dotazovaných pak pocházejí z úplné rodiny, dva z rodiny rozvedené. Jeden z dotazovaných popsal letitý konflikt mezi jeho rodiči po rozvodu. Zároveň tito dva z dotazovaných uvedli, že péči o ně na určitou dobu převzali prarodiče a poukazovali na blízký vztah mezi nimi a právě prarodiči. Většina z dotazovaných usilovala o možnost jezdit na pravidelné víkendové a prázdninové dovolenky k rodičům. Jeden z chlapců takto navštěvoval prarodiče.

Většina dotazovaných měla trvalé bydliště ve vzdálenosti do 30 kilometrů od ústavu, jeden z nich bydlel až 120 kilometrů odsud. Z vyprávění jednoho z dotazovaných vyšlo najevo, že jeho rodina žije v sociálně vyloučené lokalitě.

Všichni respondenti měli snahu o osobní sebe náhled a hledání souvislostí mezi jejich projevy rizikového chování, pobytem v zařízení pro výkon ústavní výchovy a dalšími životními perspektivami. Někomu se dařilo posouvat tento náhled na osobní situaci dál i během rozhovoru s tazatelkou a produkovat zde poměrně zralé úvahy směrem k návrhům blízké budoucnosti, u jiného se zase ukázalo, že je teprve někde na začátku této své cesty. Díky této pluralitě přístupů k osobní realitě a postojů k tématu u dotazovaných chlapců však vznikl v procesu realizace rozhovorů bohatý materiál pro následnou analýzu narativa.

5.3 Cíl výzkumu, výzkumný problém a výzkumné otázky

Cílem tohoto šetření bylo zachytit osobní perspektivy budoucnosti klientů výchovných ústavů.

Hlavní výzkumná otázka byla stanovena následovně: Jaké jsou souvislosti mezi zkušeností s pobytem ve výchovném ústavu a současným náhledem na vlastní konkrétní životní perspektivy participantů šetření?

Související otázky, které je tomto kontextu vhodné si klást, jsou následující (dílčí výzkumné otázky):

- 1) Jaký je osobní postoj participantů k pobytu ve výchovném ústavu jakožto k jedinečné životní zkušenosti, která je součástí jejich životního příběhu?
- 2) Vnímají participanté souvislost mezi pobytem ve výchovném ústavu a snížením míry projevů rizikového chování u respondentů?
- 3) Jak vnímají participanté proměny svého postoje ke vzdělání jakožto životní hodnotě v průběhu času?
- 4) Jak nahlíží participanté své budoucí perspektivy a vnímají v tomto svém současném náhledu souvislosti se zkušeností s pobytem ve výchovném ústavu?

Jako metodologický nástroj, prostřednictvím kterého chtěla autorka najít odpovědi na tyto otázky, zvolila metodu narativní analýzy.

6 Narativní analýza

Cílem této diplomové práce je zanalyzovat příběh metodou narativního výzkumu, konkrétně je zde použita metoda narativní analýzy.

V narativním výzkumu se nějak používá nebo rozebírá narativní materiál. Tím je příběh, který nám někdo vypráví anebo jej někdo napsal, případně rozbor jiných narativních artefaktů – deníku, pozorování situací přímo v terénu, rozhovor nad nějakým obrazovým materiálem apod. Příběh je zde interpretací života a nositel příběhu se v něm stává narativní autobiografickou jednotkou. Tento proces se označuje jako narativní analýza. Cílem narativního výzkumu je v podstatě vytvoření „dobrého příběhu“ a zároveň porozumění vnitřnímu světu jedince (Čermák, 2002; Miovský 2006).

Příběh zde vytváříme kolem jádra faktů nebo životních událostí a vytváříme tak prostor pro svobodné vyjádření individuality a tvořivosti vypravěče a výzkumníka, který příběh posléze analyzuje nebo konstruuje.

6.1 Popis metody

Příběh je optikou metody narativní analýzy prostředkem i cílem výzkumu, osoba je jakýmsi živoucím textem, nositelem svého příběhu a příběhů. Význam našich životů je v podstatě vytvářen příběhy, které žijeme a které pak vyprávíme druhým. Vyprávění je způsob, jakým nám náš život dává smysl. Příběhy hrají zásadní roli v naší komunikaci s druhými. V narativním výzkumu má vždy význam i to, proč byl příběh vyprávěn právě takovým způsobem – příběh je nositelem interpretace. Jedinec vždy určuje sám, jaký obsah bude zahrnut do procesu narativizace, jak budou události uspořádány do děje a jaký význam jim bude přisuzován (Čermák, 2002).

V diplomové práci autorka zaznamenává klíčové body konkrétních příběhů. Narativní materiál byl získáván formou částečně řízeného a částečně strukturovaného interview. Hlavním smyslem a účelem narativního výzkumu by totiž mělo být zejména zaměření se na způsob, jakým je dáván konkrétní zkušenosti i celému životu význam. Tyto významy můžeme v rámci analýzy narativa sledovat právě v procesu setkání se s vyprávěným příběhem respondenta. Narativní analýza je vhodná z toho důvodu, že se jedná o metodu, která nám umožní prostřednictvím dějových souvislostí, zápletek a figur, od nichž život odvozuje svoji kontinuitu, směřování a smysluplnost, nahlédnout přání a záměry jeho aktérů. Narativní analýza nám umožňuje vidět vyprávějící jako subjekty reflexe schopné ztvárnovat život z určitých hledisek a dávat mu význam (Chrz, 2011).

6.1.1 Základní kategorie narativní konstrukce

Proces narativní konstrukce je pak, podle Chrze (2004, podle Miovský 2006), to, jakým způsobem pak nakládáme ve svých příbězích se životními událostmi. Autor v této souvislosti rozpracovává několik možných rovin popisu narativní konstrukce: diskurzivní konvence, mentální schémata, tematickou linii a jednotlivé kategorie narativní rekonstrukce.

Ve své práci se autorka zaměřuje na dílčí, živou, osobní, jedinečnou a subjektivní zkušenost klientů výchovného ústavu se snahou porozumět jejich životům v kontextuálních souvislostech a reflektovat tak jejich další životní perspektivy. Narativní výzkum je v tomto smyslu pak rekonstrukcí individuální interpretace životního příběhu a významných událostí, spojených u chlapců, s nimiž byly vedeny rozhovory, s pobytem v ústavním zařízení. Formou polostrukturovaného částečně řízeného rozhovoru usiluje autorka o to získat narativní materiál, v němž popisuje základní kategorie narativní rekonstrukce tak, jak je popsal právě Chrz (2004, podle Miovský 2006):

- životní témata,
- ztvárnění jednání,
- zápletky a figury,
- hodnoty a přesvědčení,
- obrazy sebe a druhých,
- reflexe a hledisko
- diskurzivní kontext.

Rozhovory s respondenty jsou nahrávány na diktafon a pak doslovně přepsány.

Jak k tématu narativní analýzy uvádí Kořová (2007) - narativní výzkum je v podstatě „interpretací interpretace“, „rekonstrukcí určité konstrukce“ či „převyprávěním vyprávění“. Během vyprávění příběhu vypravěčem je tento příběh v jednu chvíli vypravěčem ztvárňován i interpretován. Během procesu narativní analýzy pak dále dochází k druhotné interpretaci výzkumníkem.

6.1.2 Životní témata

Životní témata popisuje Chrz (2004, podle Miovský 2006) jako účastníky výzkumu opakovaně v jejich vyprávěních vyjadřované „to, o co se tu jedná“, „to, o co tu jde“. Životní témata jsou základními kategoriemi narativní rekonstrukce. V souvislosti s těmito kategoriemi se zaměřujeme na to, co dotyčný v životě chce a jak k tomu v čase směřuje.

6.1.3 Ztvárnění jednání

Další kategorií narativní rekonstrukce, kterou popisuje Chrz (2004, in Miovský 2004), je ztvárnění jednání. V kontextu narativní psychologie se jedná o perspektivu jednání a jeho důvody. Významnou funkcí narativní rekonstrukce je, že se snaží zdůvodnit jednání ve vztahu k záměrům jedince a k cílům, k nimž toto jednání směřuje (tzv. míra aktérství). V kontextu zkoumání dalších životních perspektiv dospívajících, kteří se aktuálně nachází ve výchovném ústavu, se tato kategorie jeví jako velmi významná, neboť je pro nás důležité zmapovat, do jaké míry mají klienti výchovného ústavu pocit, že aktivně vytváří či se alespoň spolupodílejí na svém dalším životním směřování.

6.1.4 Zápletky a figury

Způsob realizace příběhu se dále děje prostřednictvím konstrukce dějové souvislosti, tedy, jak uvádí opět Chrz (2004, in Miovský 2004), prostřednictvím zápletky nebo konfigurace. Naše zkušenost má určitou povahu zápletky, avšak abychom mohli hovořit o zápletce, měly by alespoň některé události příběhu vyplývat jedna z druhé. Zápletka zkrátka posouvá příběh dál. Zápletka nám ilustruje změny v životě jedince. A v případě našich protagonistů, tedy klientů výchovného ústavu, můžeme právě prostřednictvím kategorie zápletky sledovat, zdali se ze své zkušenosti poučili (úspěšné vyřešení zápletky).

6.1.5 Hodnoty a přesvědčení

Sdílíme-li naši zkušenost prostřednictvím příběhu, přibližujeme vypravěči také svůj osobní systém hodnot a norem. Pátrání po tom, v čem spatřují respondenti smysl svého životního směřování, nás odkazuje především ke zdroji jejich vnitřních opor. Dospívání je obecně obdobím, kdy tento smysl znovu hledáme a je také obvykle obdobím restrukturalizace životních hodnot.

V případě dospívajících, kteří vykazují projevy rizikového chování a strávili část svého života v zařízeních pro výkon ústavní výchovy, může být zajímavé sledovat, zdali existuje určitá specifikace jejich hodnotového systému oproti těm, kteří tuto zkušenost nemají. Individuální systém hodnot a přesvědčení vypravěče nám také může pomoci porozumět motivům jeho chování.

6.1.6 Obrazy sebe a druhých

V rámci této kategorie narativní konstrukce mapujeme především sebeobraz a sebepojetí našich respondentů. Jak uvádí Koťová (2007), ve vyprávění životního příběhu obvykle respondenti sami sebe reflektují jako jednu z postav, stejně tak jako druhé nějak významné v jejich příběhu.

Sebepojetí je u dospívajících s projevy rizikového chování zcela zásadním tématem, obvykle bývá nějakým způsobem narušené.

Obrazy druhých lidí hrají v příbězích našich respondentů také velmi významnou roli. Vždy je zajímavé sledovat, jak se k těmto postavám hlavní hrdina vztahuje a jak se také vztahují ony k němu. V případě našich respondentů je pro porozumění jejich realitě zcela zásadní zmapovat, do jaké míry a jakým způsobem se realizují v těchto vztazích s významnými druhými, nakolik se cítí být přijatí anebo nepřijatí, zdali tyto vztahy dostatečně naplňují jejich interpersonální potřeby, jestli je nějakým způsobem nepoškozují a podobně.

6.1.7 Reflexe a hledisko

Schopnost reflektovat sebe sama, druhé lidi kolem sebe, své chování i obecnou životní realitu velmi úzce souvisí s rozuměním emocím, které v nás tyto vztahy a události vyvolávají.

V případě chlapců se zkušeností s pobytem ve výchovném ústavu nás přirozeně zajímá, jak nahlíží na fakt, že byli do tohoto zařízení umístěni, jak tuto zkušenost prožívali tehdy a prožívají dnes a jak tomuto prožitku rozumí.

Koťová (2007) uvádí, že právě s reflexí vždy velmi úzce souvisí i hledisko vypravěče příběhu. Hledisko v podstatě odkazuje na to, jakým způsobem je příběh líčen, tedy zda se jedná o sdílení sledu životních událostí anebo spíše o subjektivní pohled na ně.

6.1.8 Diskurzivní kontext

Znamená dynamiku v rámci interakce mezi vypravěčem a posluchačem jeho příběhu. To, že vypravěč s námi sdílí svůj příběh, je jedna rovina. Posluchač dál s příběhem také nějakým způsobem interaguje a tím ho vlastně dál přetváří. Vyprávění příběhu je totiž určitou komunikační situací.

Jak uvádí Chrz (2004), zkušenost vypravěče sdílená vyprávěním příběhu je vždy uchopena také z hlediska příběhů těch, kteří zkoumají.

V rámci této diplomové práce tedy pracuje autorka především se základními kategoriemi narativní konstrukce popsané Chrzem (2004, in Miovský 2004), neboť s touto rovinou zpracování narativního materiálu má předchozí zkušenost.

Autorka dále, v kontextu procesu vedení semi-strukturovaných rozhovorů s participanty, předpokládala nutnost flexibilního a citlivého nakládání s diskurzivním kontextem během rozhovorů, tedy procesem vzájemné interakce mezi ní, jakožto posluchačkou a klienty výchovného ústavu, jakožto vypravěči svých životních příběhů. Autorka dále předpokládala,

že se nevyhne určitým vstupům do výpovědí participantů ze své pozice pedagoga a terapeuta, nicméně tyto své vstupy se snažila minimalizovat a následně s nimi pracovat tak, aby to nesnižovalo objektivitu výpovědí participantů.

Autorka zde tedy do určité míry vychází z principů akčního výzkumu, u kterého se přímo předpokládá, jak uvádí např. Miovský (2007), že už průběh výzkumného šetření bude mít pozitivní vliv na zkoumanou praxi. Tento pozitivní vliv je potencionálně dán tím, že samotné rozhovory mohly žádoucím směrem ovlivnit uvažování účastníků výzkumu o jejich vlastním životním směřování.

Životní příběhy jsou stejně subjektivní jako například lidské já nebo identita. Vždy obsahují narativní pravdu – která může být podobná anebo i zcela vzdálená od objektivní historické pravdy. Čermák (2002) spojuje narativní výzkum s vlastní metaforou „on the road“. Tato metafora a autorův výzkum autorku velmi inspiroval pro vlastní zkoumání touto metodou. Narativní výzkum vidí tento autor jako určité putování krajinou lidského příběhu, v němž nalézáme stále něco nového. Znamená také hledání a pluralitu různých cest. „On the road“ také znamená být v pohybu a dohlédnout také – a potkat se – s cestami těch druhých.

A o to usiluje v této práci i její autorka – být jakýmsi cestovatelem v příbězích druhých, kteří jí je umožní svýma očima vidět a přehrát s tím, že během svého cestování je bude poznávat z různých stran.

6.2 Etické parametry

Kvalitativní výzkum je především sběrem velkého množství empirického materiálu a jakýmsi uceleným procesem dotazování směřujícím k porozumění. V rámci kvalitativního výzkumu je třeba, dle Miovského (2006), ošetřit několik základních etických parametrů:

a) Z hlediska účastníků výzkumu:

1. potřebujeme tzv. informovaný souhlas – z uděleného souhlasu musí být jasné, že účastník rozumí povaze i parametrům výzkumu, je si vědom rizik, výhod i nevýhod své účasti ve výzkumu. Informovaný souhlas je vždy koncipován písemnou formou a je v něm uvedeno, že účastník má kdykoliv možnost od výzkumu odstoupit.
2. Ochrana soukromí a osobních údajů respondentů – byť budou všechna data prezentována anonymní formou, je proces získávání a případně také uchovávání narativního materiálu procesem s nakládáním osobních dat respondenta. Z těchto důvodů se musíme řídit příslušnou legislativou (Zákon o ochraně osobních údajů). Během výzkumu získáváme jen data, která jsou nezbytně nutná.

3. Odměna účastníkům výzkumu: je možná, ale není nutná. Neměla by mít formu, která je v rozporu s terapeutickými nebo výchovnými principy – neměla by mít např. podoba alkoholu nebo cigaret, přestože alkohol nebo cigarety mohou být pro respondenty atraktivní odměnou. Nejpříjemnější formou odměny je finanční odměna. Výše by měla zohledňovat sociální prostředí, životní kontexty a životní styl respondenta.
- b) Etické parametry, které hlídáme z hlediska ochrany výzkumníka, je především ochrana hranic kontaktu s účastníky výzkumu, kdy výzkumník by si měl pečlivě hlídat hranice výzkumného vztahu i vlastní emoční prožitky, s nimiž může být nucen – a to v příjemné i nepříjemné rovině – během šetření nakládat.

7 Hlavní materiálová část

7.1 Struktura rozhovoru – oblasti zájmu

Vyprávěním životního příběhu se de facto nepřímo snažíme konstruovat smysluplný celistvý obraz o sobě samém. Struktura rozhovoru (viz Příloha č. 2) byla tedy zaměřena tak, aby bylo možné zmapovat všechny životní perspektivy respondentů – minulé, současnost, i ty budoucí.

Vzhledem ke stanoveným výzkumným otázkám autorku zajímalo, jaký postoj zaujímají respondenti k pobytu ve výchovném ústavu jakožto k jedinečné životní zkušenosti, která je součástí jejich životního příběhu a dále sledovala proměnu jejich postoje ke vzdělání jakožto k životní hodnotě.

Jako důležité se jí také jevilo zachytit, zdali vnímají respondenti nějakou souvislost mezi svým pobytem ve výchovném ústavu a snížením míry projevů rizikového chování.

A dále také zkoumala osobní náhledy respondentů na jejich budoucí životní perspektivy a případnou souvislost se současným postojem ke vzdělání jako hodnotě.

Výše popsané tematické okruhy se zdálo užitečné zachytit do určité struktury rozhovoru s respondenty, který byl koncipován tak, aby šel ruku v ruce s jejich vyprávěním životního příběhu – a byl spíše návodem, nežli zásahem tazatelky.

7.1.1 Minulé perspektivy

Zde začíná určité pomyslné ohlédnutí se za významnými životními událostmi, které hrály důležitou roli v životním příběhu respondentů. Autorka zde kladla důraz především na subjektivně vnímanou zkušenost respondentů s pobytem v zařízeních pro výkon ústavní výchovy, zajímala se o to, jak chlapeci této zkušenosti rozumí, dále pak o respondenty subjektivně vnímanou souvislost mezi rizikovými faktory, tedy tím, co pobyt v těchto zařízeních způsobilo a faktory podpůrnými, čili tím, co respondentům pomáhalo jejich situaci zvládnout, případně řešit.

V této části rozhovoru se autorka také cíleně doptávala na obrazy sebe a významných druhých a vedla zde respondenty k určité reflexi tohoto životního období.

7.1.2 Současnost

To, jak vypadá život respondentů dnes, jak hodnotí vlastní životní spokojenost, jaké starosti anebo problémy řeší, jakými životními otázkami se zabývají, je další významnou etapou a souvislostí životního příběhu.

Tato etapa souvisela také s pátráním po hodnotách a přesvědčeních, podpůrných faktorech a osobách, které jsou pro dotyčného oporou dnes. Pojmenovávání zdrojů, které dnes pomáhají respondentům ke zvládnání jejich situace, šlo obvykle ruku v ruce s reflexí zdrojů uvnitř sebe samého.

V etapě současné perspektivy příběhu se nám již vyjevuje zápletka. Můžeme zde již do určité míry hodnotit změny v životě respondentů a uvažovat nad tím, zdali se ze svých minulých zkušeností poučili. Byl zde předpoklad, že tyto úvahy provedou respondenti zcela přirozeně sami v souvislosti s vyprávěním životního příběhu, pokud ne, autorka/tazatelka měla v úmyslu se na toto zhodnocení respondentů cíleně doptat.

Úroveň životní spokojenosti, současná přání, vize a úvahy o tom, co anebo kdo pomáhá respondentům jejich přání uskutečňovat, jsou součástí perspektivy současné a zároveň odkazem k perspektivám budoucím.

Reflexivní hledisko je v této souvislosti velmi důležité. Zajímá nás především, jak chlapci rozumí své zkušenosti pobytu ve výchovném zařízení a co dnes v souvislosti s případnými projevy rizikového chování dělají jinak.

7.1.3 Budoucí perspektivy

Sledováním budoucích perspektiv v životech respondentů se zajímáme o jejich osobní náhled na jejich další životní směřování, dále pak o to, kým by chtěli být a čím se přejí stát, jaké mají životní cíle, o co mají v plánu dále usilovat.

V této perspektivě opět sledujeme narativní kategorie jako v perspektivách předešlých. Výrazně zde vystupují samozřejmě životní témata, zápletky a figury, obrazy sebe a druhých, hodnoty a přesvědčení.

V každé z perspektiv zvlášť zohledňujeme diskurzivní kontext. Hledisko posluchače vždy příběh nějakým způsobem přetváří. V kontextu dospělé autority, která vystupuje v rámci výchovného zařízení, pak bylo pro autorku, byť byla v roli tazatelky, v některých případech nezbytné reflektovat konkrétní sdělení chlapců. Tyto reflexe se vždy týkaly závažných projevů rizikového chování, o nichž respondenti hovořili a momentů, kdy měla autorka potřebu sdělit respondentovi, že jím sdělovaný projev chování není v pořádku a jaké může mít důsledky.

Každý z rozhovorů má dialogickou povahu a je vlastně, jak uvádí například Chrz (2004), „převyprávěním vyprávěného“, neboť autorka zde vždy interpretuje příběh, který zachytila od respondentů v roli posluchače.

Zde tedy potom vystupuje otázka typu „Čí příběh vlastně interpretujeme?“. Samozřejmě příběh vypravěče! Ten však začal být sdílen v prostoru dialogu a proto mu dialogická rovina zůstala až do konce, tedy sem patří i různá hlediska posluchače, tedy autorky.

7.2 Jednotlivé narativní analýzy respondentů a rekonstrukce významů

Jednotlivé narativní analýzy vyprávění životních příběhů respondentů byly zpracovány tak, že se autorka v každém příběhu vždy zaměřuje na jeho konkrétní aspekty a jako základní strukturu témat sledovaných v příbězích využívá jednotlivé kategorie narativní konstrukce dle Chrže (2014).

Zde je důležité podotknout, že každý vyprávěný příběh je jedinečný a osobitý a to nejen svým obsahem, ale také například strukturou vyprávění a jazykem, kterým vypravěči hovoří, dále pak svým rozsahem a specifickou náladou i atmosférou vytvořenou interakcí vypravěče a posluchačky. Z toho důvodu se také autorka u každého příběhu zaměřuje na bližší popis diskurzivního kontextu daného vyprávění.

Jednotlivé kategorie narativní konstrukce se v příbězích prolínají a souvisí spolu navzájem. Autorka proto dále sleduje i rovinu časové osy, která ji drží v dalších hranicích a struktuře příběhu.

Důležitost jednotlivých témat příběhu posuzuje autorka svým úhlem pohledu. Přiléhavost jednotlivých interpretací pak může čtenář sám posoudit prostřednictvím četby doslovně přepsaných rozhovorů umístěných v přílohách diplomové práce.

V určitých pasážích jsou, dle potřeb procesu narativní analýzy zohledněných autorkou, pak v textu citovány původní výpovědi vypravěčů. Tyto citace jsou vždy označeny kurzívou a také jsou dány do uvozovek. Citace se objevují se přímo v textu, kde jsou od textu odděleny obvykle dvojtečkou.

Názvy jednotlivých narativních analýz nějakým způsobem, buď přímo anebo metaforicky, vycházejí z jejich obsahu. Názvy volila autorka se snahou vždy popsat hlavní téma daného příběhu (hlavní „životní téma“).

7.3 Mikulášova náprava „pro systém“

Narativní analýza životního příběhu Mikuláše, 16 let

Mikuláš je mladým mužem, jehož k rozhovoru s tazatelkou přihlásil vedoucí vychovatel. Pan kolega zároveň autorce ještě před samotným rozhovorem s Mikulášem sděloval, že tento

chlapec bude pro její výzkum velmi vhodný, neboť je právě tím příkladem chlapce, jehož pobyt ve výchovném ústavu ovlivnil výrazně pozitivním způsobem.

S tímto předpokladem tedy Mikuláš vyprávěl autorce svůj životní příběh a jeho vyprávění jím bylo zatíženo do značné míry. Mikuláš byl zkrátka tím chlapcem, kterého se, právě zde na tomto místě, „povedlo napravit“.

Mikulášovi je necelých 17 let a v době šetření právě dokončoval 1. ročník odborného učiliště při zařízení, konkrétně dvouletého oboru zednické práce. Ústavní výchovu má nařízenou do 18 let. V zařízeních pro výkon ústavní výchovy žije Mikuláš už 3 roky. Nejprve to byl dětský domov se školou pro chlapce, kde si dokončil základní vzdělání, poslední školní rok pak výchovný ústav.

Obrazy sebe a druhých představují ve vyprávění Mikuláše četně se opakující kategorii. Sám sebe popisuje Mikuláš jako přátelského, kamarádovi rád pomůže, když je to potřeba, v systému ústavu pak popisuje sebe jako „věčného průseráře už od mala“, který však právě tady dostal rozum a poučil se.

Mikuláš byl už na prvním stupni školsky neúspěšným žákem, učení ho nebavilo, raději chodil za školu: *„Ale já když jsem byl malej, tak jsem taky dělal průsery. Vždycky. To já už od mala takhle. Proto jsem tady. Protože já jsem si už v 7 nebo v 8 letech zapálil normálně trávu. A asi od třetí třídy mi to moc nešlo chodit do školy, nešlo mi učení, tak jsem měl neomluvený hodiny, no, a když mně bylo 14, tak mě dali do ústavu.“*

Ostatní chlapci v ústavu prý vidí Mikuláše jako málomluvného, tichého, občas vztahovačného. K vlastní vztahovačnosti dodává Mikuláš později to, že před několika měsíci prošel hospitalizací v psychiatrické léčebně, kde mu sdělili diagnózu schizofrenie a právě jeho vztahovačnost patrně souvisí s touto nemocí: *„Já jsem hulil a přišla na mě silná schíza. Já jsem se rozeběhl, měl jsem pocit, že mě chce někdo zabít. Tak se ohlídnu za sebe a říkám si, vždyť tam nikdo není... To je ta rozdvojená osobnost. Oni se mě doktoři i báli. Abych někoho nezabil nebo tak. Říkali, že ty hlasy mi můžou něco i nařít, jako abych to fakt udělal.“*

Svou rodinu popisuje Mikuláš především jako velkou. Pochází z úplné rodiny, má celkem 7 sourozenců, když „odcházel“ do dětského domova se školou, měl sourozenců 5, další 2 přibyli později během následujících tří let.

Mikuláš pochází z romské rodiny, k čemuž se hrdě hlásí. Z jeho vyprávění je patrné, že jeho rodina žije v sociálně vyloučené lokalitě.

Pocit, že měl mámu dostatečně pro sebe, má „*tak napůl*“. Mámu popisuje jako „*dobrou*“ a „*starostlivou*“, také sděluje, že „*furt uklízí*“. Pomůže, když člověk potřebuje: „*Když se jí na něco zeptám, tak ona mi dá třeba peníze na něco, na cigára, když sám nemám.*“

Otec je ve vyprávění Mikuláše ten přísnější z rodičů, kterému záleží na tom, aby Mikuláš v ústavu fungoval bez problémů: „*No on se ke mně chová podle toho, jak se já chovám tady.*“

Sestra Mikuláše, které je 22 let, už žije nyní se svým partnerem, o němž Mikuláš hovoří jako o svém švagrovi. Sestru i jejího partnera označuje v rodině jako osoby, které mu jsou nejvíce ochotné pomoci, když potřebuje. „*Pomoc*“ v rámci rodiny spojuje Mikuláš ponejvíce s materiálním zabezpečením (tj. dají mu peníze, když potřebuje, koupí mu cigarety apod.).

Za důležité osoby ve svém současném životě dále považuje kamaráda z ústavu, který je s ním na pokoji, ale dojíždí za studiem na vnější učiliště a dále kamaráda z blízkosti svého původního bydliště. První pro něj znamená především sdílení, pochopení a společnou legraci: „*Prostě kecáme. A víme, že až půjdeme odsud, že se ještě venku jednou uvidíme*“), druhý je spíše oporou ve smyslu pomoci v časech finančního nedostatku („*On vždycky, když nemám, tak jdu za ním a on mi dá, pomůže mi.*“

Partnerku v současné době Mikuláš nemá a vztah ani nevyhledává. Má pocit, že by to nemohlo fungovat, pokud má ještě rok pobývat v ústavu. Do své blízké budoucnosti s partnerkou „*počítá*“, s dětmi zatím ne: „*Mně ségra radila, abych si děti ještě nedělal. Prostě že je to brzo, že mi ještě není moc let. Že si mám ještě užívat.*“

Zápletkou je v příběhu Mikuláše proces jeho „*nápravy*“ v zařízeních pro výkon ústavní výchovy. Jak Mikuláš popisuje, „*uličnickem*“ byl už od dětství: „*Já nevím, no, tak my jsme vždycky byli taková trojka s kamarádama, chodili jsme za školu, utíkali jsme ze školy, přímo ze třídy. Zazvonilo na hodinu, my jsme seběhli schody, vzali si boty a šli jsme pryč.*“ Dále uvádí, že měl velmi slabý prospěch, škola mu nešla a nebavila ho: „*Když jsem byl na základce, tak mi to nešlo, tak jsem řekl mámě, že chci na praktickou.*“

Přišla puberta a problémy s chováním Mikuláše zintenzivnily, navíc měl mnoho neomluvených hodin. Následoval dětský diagnostický ústav a poté dětský domov se školou, zařízení určené pouze chlapcům. Tehdy bylo Mikulášovi 14 let. V dětském domově se školou si splnil povinnou školní docházku. Už zde měl Mikuláš možnost zažít, jaké to je, být ve škole úspěšný. Dle jeho slov ho právě tady začala škola bavit: „*V DDŠce jsem byl v pohodě a rozhodl jsem se, že si udělám školu, protože tam ve škole jsem měl dobré známky. Tam už mi bylo dobře ve škole.*“

Svůj pobyt v dětském domově se školou popisuje Mikuláš jako zpočátku nepříjemnou změnu denního režimu: „*To byla teda velká změna. Já jsem si dokonce myslel, že jsem v nějaký představě, když jsem tam šel poprvé do školy.*“

Postupem času si, jak uvádí, ale na tento režim zvykl. Pomohlo mu začlenění se do skupiny vrstevníků: „*Já jsem se začal bavit s klukama a hráli jsme fotbal a tak a tak jsem si tam nějak zvykl.*“

Mikuláš měl jako velkou motivaci k tomu, aby v režimu dětského domova se školou fungoval, odjezdy domů. Uvádí, že pobyt zde ho do určité míry přinutil podřídit se zdejšími pravidly: „*Já nevím, ale změnilo mě to hodně. Ta škola...když víte, že musíte poslouchat a už jste v pasťáku nebo v DDŠce, tak posloucháte. Kvůli těm odjezdům taky domů, jo, abych mohl jezdit.*“

Návazné zařízení si Mikuláš vybíral podle oboru, kterému by se chtěl dál věnovat. Zaujaly ho stavební práce a proto je tedy nyní zde. První ročník učiliště končí Mikuláš s velmi dobrým prospěchem. Rád by zde získal výuční list a v budoucnu se živil zednickými pracemi, jako jeho otec: „*Tak já si tady dodělám ten druhák a pak jak mi padne 18 let, tak půjdu domů, s tátou do práce. Budu u mámy chvíli a potom si najdu svůj byt. Holku si najdu a pak bychom oba chodili do práce, abychom měli z čeho platit. Byt, jídlo a tak.*“

Míra aktérství je u Mikuláše na první pohled silná. Jeho příběh je však o vypravěči, který sice zdánlivě prošel silnou osobní změnou a ze „sígra“ a“ loosera“ se proměnil ve „hvězdu“ výchovného ústavu, v mladého muže, který ví, co chce a samozřejmě chce to dobré, nicméně většina jeho životních činů je nějak výrazně ovlivňovaná zvnějšku.

Malý kluk, který si v 7 nebo 8 letech zapálil cigaretu marihuany a utíkal ze školy, patrně neměl tuto problémovost v chování v sobě od narození. Stejně tak „příkladovost“ Mikuláše jakožto oné „kladné postavy“ výchovného ústavu je značně podpořená zvenčí.

Významným **životním tématem** v životě Mikuláše je jeho další život s duševní nemocí. Tématem jsou pro Mikuláše omezení s nemocí spojená (Mikuláš například mluví o tom, že nikdy nedostane řidičský průkaz a také zneužívá marihuanu, přestože by se měl této látce vzhledem ke své nemoci rozhodně vyvarovat) a také udržení si zdravého náhledu nad sebou, nemocí i realitou: „*No dřív, když jsem si zahulil, na mě přišly takový stavy, že jsem byl mimo, nechápal jsem, že na mě někdo něco mluví. A hned jsem si myslel, že mluví něco o mně. A prostě jsem z toho dostával takovej strach. Strach z toho, co na mě chystaj.*“

Výrazné je samozřejmě téma „polepšení se“, Mikuláš je tak minimálně prezentován navenek uvnitř systému ústavu. Otázkou ale je, nakolik je tento proces opravdu hluboký a souvisí s vnitřními změnami Mikuláše a jeho hodnotového systému anebo je spíše povrchní, zdánlivý. Klady pobytu ve výchovném ústavu shrnuje Mikuláš v závěru rozhovoru následovně: *„Užitečný, no. Tak, může se tady kouřit. Vědí, že se tady kouří tráva a nevadí jim to, když to neviděj. Takže, líbí se mi to tady. A vím, že ten rok bych to tady ještě dotáhl“.*

Zpočátku Mikuláš, jako správný „kladný hrdina“ odsuzuje chování některých chlapců v ústavu: *„No neuměj se vůbec chovat někteří. Jdou, pak přijdou na barák zhulený jak papriky, ale úplně. Vychovatel to třeba někdy nepozná, někdy jo. A potom na buňkách tam úplně srandujou, vyváděj tam. Takhle, no, nelíbí se mi tohleto, abych řekl pravdu.“*

Později přiznává, že i on sám si stále rád zakouří marihuanu, když je příležitost, přestože *„dostal schizofrenii z trávy“*, čili marihuana byla spouštěčem jeho první psychotické ataky. Na své škodlivé užívání THC nemá náhled. Většina ostatních chlapců v ústavu ví o psychických problémech Mikuláše a z tohoto důvodu mu drogu odmítají poskytnout: *„Říkali, že mi tu trávu nedají, že to nemůžu brát. Tak já si to zařizuju sám tu trávu. Ale nepotřebuju to každéj den. Nejsem na tom závislej.“*

Mikuláš uvádí, že *„hulí“* proto, aby mu to v ústavu lépe utíkalo, jinak je tam *„docela nuda.“* Nuda je do určité míry skrytým, ale stěžejním životním tématem příběhu Mikuláše. Nudil se tehdy jako malý ve škole, kde mu nešlo učení, nudil se zde v ústavu a nudil by se patrně i doma. Sám Mikuláš neuvádí žádné své osobní zájmy, určitý smysl nachází snad jen v občasné výpomoci u zvířat na místní farmě. Rád si „pokecá“ s kamarádem na pokoji, rád si dá cigaretu s partou chlapců na zahradě. Je mu dobře ve skupině vrstevníků, se svým časem ale nedovede sám smysluplně naložit.

Narativ svobody má v příběhu Mikuláše taktéž svůj význam. Mikuláš popisuje, že se snaží a také v dětském domově se školou se snažil dodržovat režimová opatření ústavu a plnit si své povinnosti z toho důvodu, aby mohl mít vycházky a víkendové dovolenky domů. Narativ domova není tak silný, jako narativ svobody, volnosti.

Potřebu svobody a svobodného rozhodování však nemá Mikuláš saturevanou přiměřeně věku. Jako žák prvního stupně základní školy, který utíkal s kamarády ze školy na nádraží za dobrodružstvím a *„klidně si už v 7 nebo 8 letech zapálil trávu“* využíval prostor rozhodovat se sám za sebe až příliš extrémně. Dnes se naopak podřizuje pravidlům a režimu ústavu.

Reflexivní hledisko vyprávění Mikuláše je analyzováno již výše, nicméně obecně by se dalo říct, že Mikuláš hodnotí svůj pobyt v zařízeních pro výkon ústavní výchovy pozitivně v souvislosti s dokončením povinné školní docházky, možností zažít ve škole úspěch a rozhodnutím, že se vyučí. V systému ústavu je schopen účelově dobře fungovat, zvykl si zde a pobyt už pro něj není zátěžový. Nakolik zde získal Mikuláš kompetence na „život venku“ a zdali svůj výuční list v budoucnosti uplatní pro svůj prospěch, je otázka jiná. A odpověď na ni se v souvislosti s tímto šetřením už bohužel nedozvíme.

Mikuláš je vypravěčem, jehož **hodnoty a přesvědčení** vystupují z příběhu nepřiliš výrazně. Můžeme však říci, že významnou hodnotou je pro Mikuláše „užití si“ přítomného okamžiku a také skupinová sounáležitost s vrstevníky. I kamarádství či přátelství s několika málo jednotlivci má pro život Mikuláše důležitý význam, k tomuto tématu se během rozhovoru vyjadřuje několikrát. Přátelství spojuje s ochotou pomoci druhému, především má zde konkrétně na mysli dát příteli či od něj dostat peníze, cigarety anebo marihuanu, dále pak s procesem sdílení („*kecáme večer na pokoji*“) a důvěrou jednoho k druhému.

Diskurzivní kontext Mikulášova vyprávění měl v tomto případě do určité míry povahu akčního výzkumu. Během rozhovoru cítila autorka několikrát etickou povinnost pomáhajícího profesionála do vyprávění Mikuláše výrazněji zasáhnout ve smyslu poradenského nebo edukativního zásahu. Jednalo se o momenty, kdy Mikuláš reflektoval, že aktivně ohrožuje své duševní zdraví.

7.4 Hledání Matějova ztraceného klidu

Narativní analýza životního příběhu Matěje, 17 let

Matějovi je 17 let, v současné době je v prvním ročníku odborného učiliště při výchovném ústavu, kde se věnuje dvouletému oboru stavební práce. Matěj se k účasti na výzkumu přihlásil sám. Viděl známou tvář (s autorkou se setkával loni jeden rok jakožto s etopedem dětského domova se školou, kde byl umístěn před výchovným ústavem) a „chtěl si popovídat“.

V předchozím pololetí navštěvoval Matěj vnější učiliště v okresním městě, tříletý obor instalatér. Z učiliště ho vyloučili kvůli množství neomluvených hodin, nevhodnému chování k dospělým autoritám, agresivnímu chování ke spolužákům a opakovanému zneužívání marihuany na půdě školy. Matějovi byla nařízena ústavní výchova do 18- ti let, ale v následujícím školním roce mu bude umožněno podmíněčné umístění mimo ústav (tzv. „podmínka“). Chlapec bude bydlet v místě svého trvalého bydliště, kde bude navštěvovat střední školu. Vybral si střední školu textilní, obor chemik, plastikář a gumař.

Pokud se pokusíme z Matějova vyprávění analyzovat **obrazy sebe a druhých**, setkáváme se s vypravěčem, který sám sebe popisuje jako náladového, citlivého, žárlivého, často agresivního: „*když mám fakt nervy, musej zavírat i okna.*“ Zároveň sám sebe popisuje jako někoho, kdo se ve vztazích s druhými lidmi poučil, učí se větší empatii: „*Prostě si nemůžu vylejvat vztek na druhých lidech. To jsem taky zjistil nedávno*“, přebírat zodpovědnost sám za sebe a své činy: „*já teď tu vinu vidím v sobě*“, „*rozhodnutí, který je na mně, je moje rozhodnutí*“, hledá fungující vzorce chování k dospělým autoritám: „*Když se bavím třeba s vychovatelem, už teď promejšlím, co mu mám říct.*“

Matěj sám sobě věří, že nyní už zvládne obstát v životě „venku“. Překážkou by mu mohly být časté výkyvy nálad a momenty, kdy „se mu nechce“: „*To je to, jak jsem říkal, že jsem hodně náladovej. Někdy se mi chce, tak dělám úplně naplno, někdy se mi zas nechce, tak nedělám vůbec nic, jen sedím a koukám.*“

O rodině Matěj příliš nemluví. Sděluje pouze, že měl „dobré dětství“. Maminku popisuje jako pečující, sděluje, že je to Romka. Otec je „Gádžo“, je přísný, ale hodný. Oba rodiče hodně pracují. Matěj má mladší sestru (14 let), u které mu vadí, že už v takto nízkém věku udržuje vztahy s chlapci. O možných souvislostech rodinného zázemí anebo rodičovských kompetencí rodičů Matěje a jeho projevů rizikového chování nemůžeme mnoho říci, jednalo by se o spekulace, protože k tomuto tématu nemáme dostatečné podklady.

Matěj by si velmi přál mít dívku, ale ve vztazích s děvčaty se mu nedaří. Touží po blízkosti, ale v interpersonálních vztazích je nedůvěřivý. Je velmi žárlivý a jeho žárlivost se často vystupňuje v agresi vůči dotyčné. Ve vztahu je pro něj velmi důležitá vzájemná věrnost, ve vztazích s partnerkami má ale tendenci až k jejich omezování. Omezování jeho partnerek souvisí patrně s jeho osobní nejistotou, kterou však maskuje sebevědomým vystupováním: „*No jako jedinej jsem ji získal. Snažilo se o ni víc kluků a nikdo nic. Jedinej já.*“ Ve vyprávění Matěje je partnerský vztah dvou lidí jakousi sázkou do loterie na to, kdo z partnerů dříve selže. Jestli Matějova dívka, protože bude pokukovat po jiných anebo sám Matěj, protože „vybuchne“ a bude na svou přítelkyni hrubý: „*Ale teď jsem za to já nemohl. Byl jsem na ní hodnej, všechno. Čekal jsem, kdo udělá první chybu, jestli já nebo ona. A udělala ji ona.*“

Pro Matěje je také důležitý jeho fyzický vzhled. Fyzický vzhled zde můžeme vnímat jako významný aspekt jeho já. Přál by si přibrat na váze: „*Chci vypadat dobře a zdravě*“. Nezdravý vzhled spojuje se svým minulým rekreačním zneužíváním pervitinu. Snaží se posilovat, v minulosti ho lákal box jako volnočasová aktivita, ale v ústavu nebyly podmínky na to se boxu věnovat.

V zařízení neudrží příliš blízká přátelství, ale přátelství jako takové má pro něj **hodnotu**. Snaží se být oporou druhým, ale má zkušenost s tím, že i přestože pomáhá, druzí ho podrážejí. V DDŠ měl jednoho blízkého kamaráda, jejich cesty se rozešly, neboť byl každý z nich umístěn do jiného výchovného ústavu (podle Matěje je však nyní kamarád na dlouhodobém útěku, do zařízení nikdy nenastoupil). Zde, ve výchovném ústavu, už si nikoho sobě tak blízkého nenašel.

V zařízení hovoří o „jakž takž“ podpoře od vychovatelů. Oceňuje, že chlapcům umožňují vzít v konkrétních situacích zodpovědnost za sebe samé. Reflektuje také, že chlapcům dávají konkrétní „návody“, jak se chovat sociálně a pro systém přijatelným způsobem. Zároveň je však nechají zažít důsledky vlastního chování.

Zápletku v příběhu představuje pobyt v zařízeních pro výkon ústavní výchovy (v případě Matěje nejprve dětský domov se školou a později výchovný ústav) a proces „poučení se“ z této zkušenosti.

Do dětského domova se školou nastoupil Matěj především z důvodu záškoláctví. Dalším jeho problémem té doby bylo zneužívání marihuany, experimentování s pervitinem a agresivní chování vůči jeho tehdejší dívce a spolužákům ve škole.

Matěj popisuje, že se od pobytu v dětském domově se školou změnil. Dospěl a leccos si uvědomil. Své tehdejší problémy dává do souvislosti se svým tehdy problematickým charakterem (vinil všechny okolo, ale do problémů ho dostala žárlivost a agresivita i nechuť chodit do školy).

Zároveň popisuje určitou rozdílnost režimu dětského domova se školou a výchovného ústavu. Ve výchovném ústavu vnímá větší volnost a svobodu a zároveň vyšší míru zodpovědnosti za sebe a důsledky svého chování: *„Nevím, tady je to jiný režim. Nebo ne jiný režim, spíš takhle – čím víc nás v tom DDŠ drželi, tím víc jsem měl v sobě ty nervy, tu zlost. A teď když tady máme tu větší volnost, tak je to v pohodě. Nic mě tady neštve, dá se říct. Všechno se tady dá skousnout. Dá se to vydržet.“*

Při nástupu do výchovného ústavu měl Matěj šanci docházet na střední odborné učiliště mimo zařízení, do sousedního města. Tato varianta je vždy pro umístěné chlapce zajímavá, neboť znamená možnost trávit velkou část dne mimo zařízení a tudíž operovat s větší mírou svobody. Matěj ve škole neuspěl, dospěl zde k vyloučení, protože nasbíral poměrně vysoký počet neomluvených hodin, choval se nevhodně k pedagogům, agresivně ke spolužákům a také mu byla na půdě školy zabavena marihuana. Matěj však vidí vinu svého neúspěchu na dané škole

jako instituci, viní z ní konfliktní spolužáky, spolužáky, kteří ho stáhli k rizikovému chování i nedostatečně chápavé učitele“ „*Tady mi říkali, že ta škola není dobrá, jestli nechci dobrovolně přestoupit sem, jakože vidí, že ta škola prostě nefunguje tak, jak by měla fungovat*“.

V dalším pololetí tedy Matěj nastoupil na odborné učiliště při výchovném ústavu. Své studium však také nehodnotí pozitivně. Studijně je zde úspěšný (s dobrými výsledky ukončil první ročník), nicméně má pocit, že konkrétní obor studovaný zde by ho z praktického hlediska dostatečně nepřipravil na profesi zedníka: „*Kdybych Vám to řekl takhle: tak za tu dobu, co to jsem, jsme dělali stavební práce, jakože fakt zedničinu, asi tak třikrát maximálně*“.

Matějovi byla později nařízena ústavní výchova do 18 let, ale protože si přál studovat více perspektivní obor, požádal o podmíněčné umístění mimo ústav v souvislosti se studiem vnějšího učiliště. Dosáhl toho tím, že se snažil mít dobré studijní výsledky, fungovat bez potíží v režimu ústavu a neúnavně svou potřebu návratu domů připomínal příslušným osobám: „*Já jsem se hodně moc snažil a otravoval jsem všechny, že chci domů, až se to povedlo. Otravoval jsem kurátora, vedoucího vychovatele, sociální.*“ Matěj tedy této významné životné změny dosáhl, ze svého pohledu, vlastním **aktivním přičiněním**.

Matěj se tedy vrací domů po 2 letech, důvodem i jeho další motivací je právě studium a vidina získání vyššího vzdělání.

Obor, který si Matěj na nové škole vybral, je možné zakončit i maturitou. Matěj věří, že mu lepší vzdělání přinese v životě vyšší životní úroveň a větší svobodu. Vzdělání zde popisuje jako **hodnotu**, domnívá se, že s vyšším vzděláním nebude mít profesní omezení.

Pokud by se Matěj nedostal do dětského domova se školou, pak by si, jak se domnívá, nikdy nedodělal 9. třídu. Měl by pak omezenější další vzdělávací možnosti.

Do dětského domova se školou se dostal v „kritickém věku“, tehdy ještě neviděl ve vzdělání hodnotu. Fakt, že ho tehdy někdy nutil k tomu, aby do školy chodil a 9. ročník tedy úspěšně absolvoval, vnímá dnes s odstupem času jako něco, co mu do života pomohlo, byť v dětském domově se školou nebyl spokojený.

V zařízeních pro výkon ústavní výchovy se Matěj naučil, že v životě to chodí stylem „něco za něco“ a že lidské chování funguje v modu příčina – následek: „*Hodně mě to tady naučilo, hlavně vychovatelé, že prostě když něco chceme, tak něco ta něco. Nemáme třeba vycházku ten den a chceme jít ven, tak prostě uděláme něco navíc, s něčím pomůžeme a pak můžeme jít ven.*“

Sledujeme-li **reflexivní hledisko** očima vypravěče a snažíme-li se ve vyprávění zachytit reflexi minulých projevů rizikového chování, docházíme k tomu, že Matěj své „minulé“ já vnímá jako sobecké, popisuje sám sebe jako někoho, kdo se neuměl chovat ke druhým lidem. Jeho osobní změnu podnítil pobyt v zařízeních pro výkon ústavní výchovy i proces dospívání (s nímž popisuje, že „dostal rozum“) a také zkušenosti z minulých partnerských vztahů (to, že mu partnerky reflektovaly, že myslí jen na sebe, ze svých problémů obviňuje druhé apod.). Tuto svou osobní změnu vnímá jako velmi důležitou. Svou současnou možnost jít na „podmínku“ vnímá jako „poslední šanci“ se osvědčit: „*Takže mám poslední šanci na to, abych ukázal, že převezmu zodpovědnost sám za sebe.*“

Pobyt ve výchovných zařízeních dal, pokud se to pokusíme shrnout, Matějovi do života to, že se naučil vhodněji chovat ke druhým lidem, především dospělým autoritám, pochopil, že v životě je třeba nést důsledky vlastního chování a také došel k určitému zvnitřnění potřeby recipročního chování v mezilidských vztazích (tj. něco pro druhého udělám a on mi to nějak oplatí). Matěj má vlastně nyní pocit, že fungování ve vztazích ala „něco za něco“ je to fungování správné. Vzal mu svobodu, možnost i v běžných situacích rozhodovat sám za sebe, naplňovat své potřeby.

Hlavní životní témata vystupující z příběhu Matěje jsou „bezpečné“ mezilidské vztahy, otevřená budoucnost, materiální zabezpečení, možnost samostatného rozhodování a emoční zklidnění se.

Matěj by si přál mít dívku, které může důvěřovat a která ho nepodvede, kamaráda, jenž mu nebude jeho dívku svádět, po ukončení studia by se chtěl mít dobře, přál by si netrpět finančním nedostatkem a chtěl by mít možnost sám sebe a partnerku zabezpečit vlastními silami.

Důležité pro něj je také samostatné rozhodování, ať už se týká další profesní dráhy a jejich možností, tak i svého dalšího obecného životního směřování.

Významným **životním tématem** u Matěje je dále určité „hledání ztraceného klidu“, které provází celý příběh od jeho začátku. Matěj sám sebe popisuje jako někoho, kdo má často „nervy“, tento problém ho z jeho pohledu de facto „dostal“ do dětského domova se školou. Tam cítil Matěj silný neklid, protože tam vnímal výrazné omezení svých základní životních potřeb (kouření, volný pohyb venku). Kvůli vnějším projevům svého vnitřního neklidu neuspěl ve studiu na vnějším učilišti. Toto své naléhavé emoční prožívání se dnes snaží držet pod kontrolou: „*Nejradši bych se teď tak na měsíc odstěhoval na ostrov a byl bych tam sám. Bez telefonu, bez všeho.*“, učí se od druhých, jak jej zvládat, případně zkouší vlastní strategie

zvládání: „*Jdu do lesa. Většinou to takhle řeším, když mám nervy, když jsem naštvanej anebo mě něco trápí, jdu do lesa prostě.*“ Zajímavý byl motiv cesty, toulání se v neznámém prostředí jako řešení situace, kdy se Matějovi honí hlavou spousta věcí souvisejících s tím, co právě řeší anebo ho trápí. „Ztracení se“ pomáhá Matějovi vypnout, vyčistit hlavu, odvádí to jeho myšlenky od problému, v němž se cítí až „utopen“: „*Anebo jdu mrtě daleko, někam, kde to neznám, jenom tak se projít. To mi asi nejvíc pomáhá. Jdu někam, kde to neznám, ztratím se a pak hledám třeba další 2 hodiny cestu zpátky. To mě uklidní vždycky, už na to tolik nemyslím. To mi nejvíc pomáhá prostě, projít se nechat to bejt všechno.*“

Výrazně charakterizující vyprávění je také téma viny, ve sděleních vypravěče se opakují úvahy nad tím, kdo může za to, že se mu v životě něco nepovedlo. Za pobyt v dětském domově se školou i výchovném ústavu si, dle svých slov, může Matěj sám, protože je jaký je (nervák, sobec a tak dále), za neúspěch v pokusech o studium oboru instalatér může škola, protože „nefunguje, jak by měla fungovat“. Matěj má některá témata zjevně „zpracovaná“ s podporou hodnocení a reflexe někoho z venku (rodičů?, personálu ústavu?, bývalých partnerek? – to však nevíme), pak vztahuje vinu na sebe. Jiná, čerstvější témata, takto zpracovaná nemá, pak hledá vinu v druhých.

Během rozhovoru s autorkou se autorka snažila tento pohled přerámovat, zaměřila se na proces zvládání a na to, co v procesu zvládání fungovalo. Matěj byl schopen dívat se na téma tímto úhlem pohledu, nicméně do tohoto momentu vstupoval výrazně **diskurzivní kontext** – tj. tento úhel pohledu vždy předkládala autorka (sám Matěj se úhlem pohledu toho, co funguje, díval na téma vlastního emočního napětí). Matěj sám byl v souvislosti se svými projevy rizikového chování zaměřen na to špatné a negativní – popsat to, shrnout to se vším všudy, všechny problémy a „sígroviny“, výčet všeho „zla“ a shrnuto a podrženo „už jsem si uvědomil, jak špatný jsem byl a poučil se z toho“. Přerámování způsobu vyprávění mohlo mít pro Matěje do určité míry terapeutický efekt.

Matěj je vypravěčem, pro něhož jsou důležité následující hodnoty a přesvědčení – již výše zmíněná věrnost ve vztazích a vztahová recipocita (tedy fakt, že vztahy by měly fungovat na principu „něco za něco“), materiální zabezpečení jako takové: „*Jéé, to já si takhle nedokážu představit svoji budoucnost, ale chci, aby byla co nejlepší, aby mi nic nechybělo v tom životě. Chci mít zařízený byt, auto*“, vzdělání umožňující materiální zabezpečení: „*Tak lepší se jako vzdělat víc, mít lepší vzdělání a potom jít pracovat a mít lepší peníze.*“ a umožňující profesní svobodu a možnost seberealizace: „*Nechci bejt omezovanej ničím, myslím tím teď to, abych*

třeba nemohl dělat práci, která mě baví, jako bez toho papíru, bez výučáku. Prostě se chci věnovat tomu, co mě baví.“

Téma svobody a možnosti volby je pro Matěje možná nejvýznamnější osobní hodnotou. Matěj měl dlouhé 2 roky, navíc ve vývojově významném období dospívání, deprivovanou potřebu osobního prostoru a svobody rozhodování, proto je důraz na tuto osobní hodnotu v jeho případě zcela pochopitelný. Matěj v tomto kontextu hovoří o tom, že si přeje „*mít svoje*“ (zázemí, zařízený byt, auto) „*zařídít si všechno sám*“ (moci si vybrat, kde bude pracovat a žít, sám si vytvořit zázemí, podle sebe a také vydělat si na všechno sám).

Pokud bychom se však zkusili vrátit krajinou Matějova příběhu zpět na začátek, po cestě budeme konfrontováni s momenty, kdy svobodu měl, ale nedovedl s ní naložit. Ano, Matěj „vyhrál“ svobodu, například v momentě, kdy mu bylo v prvním pololetí ve výchovném ústavu umožněno docházet na vnější učiliště. V této konkrétní situaci byl ale Matěj pod velkým tlakem (čemu všemu musí dostát, aby si svou svobodu udržel). Patrně to nebylo lehké, první rok učiliště, kde si člověk v rámci třídního kolektivu buduje svou pozici, vstupovat sem s identitou kluka z pastřáku, současně s tím přestup z dětského domova se školou do výchovného ústavu, kde je jiný režim a tak dále. Matěj si zkrátka musel svou svobodu hodně zasloužit.

V podobné situaci je vlastně i nyní, on sám i okolí od něho očekává, že obstojí „na podmínce“. Zvládnutí tohoto úkolu patrně Matěj velmi úzce spojuje s vlastní sebe-hodnotou. Jak sám uvádí, „*má poslední šanci*“, je odhodlán, že „*bude fungovat*“. V jeho budoucím světě již neexistuje prostor pro chyby, které jsou tak příznačné pro období dospívání, protože jsou pro nás zkušeností, z nichž se učíme.

Matěj tedy do nového života vstupuje s odhodláním uhájít si svou svobodu, s tíhou odpovědnosti a pod tlakem nároků na sebe, okolních i svých vlastních. Toto je velká výzva pro současné udržení si vnitřního klidu.

S tím ale Matěj již do určité míry nakládat umí. Navíc je mladým mužem, jenž právě „*dostal rozum*“ a chce v životě něco dokázat. Držme mu tedy pěsti, ať se mu to povede.

7.5 Romanova cesta za zodpovědností

Narativní analýza životního příběhu Romana, 18 let

Romanovi je 18 let, v současné době končí druhý ročník dvouletého odborného učiliště při výchovném ústavu, obor zednické práce. Roman se k účasti na výzkumu přihlásil sám, respektive na dotaz vedoucího vychovatele v den šetření ke skupině chlapců „*kdo další by si*

ještě chtěl s tazatelkou popovídat“ odpověděl, že „klidně on“. K tomu, proč na realizaci rozhovoru kývnul, sděluje, že chtěl „na chvíli vypadnout z toho stereotypu“, čímž měl na mysli každodenní režim ústavu.

Roman má nařízenou ústavní výchovu do vyučení, tedy až složí učňovské zkoušky, může se vrátit domů. Do zařízení pro výkon ústavní výchovy se Roman dostal vůli rozsáhlému záškoláctví v 9. ročníku základní školy, které do značné míry souviselo také s četným zneužíváním marihuany. Roman byl nejprve umístěn do dětského diagnostického ústavu, spádového místem jeho trvalého bydliště, zde strávil 2 měsíce a po tomto diagnostickém pobytu se vrátil domů a nastoupil také zpět do své kmenové školy, kde si dokončil základní vzdělání. Pokračoval pak na středním odborném učilišti, kde si pro svou přípravu na další povolání vybral obor strojní mechanik. Již v prvním ročníku byla opět jeho docházka velmi slabá, absence neměl omluvené a to jak ve výuce, tak i na praxi, a pokud ve škole byl, přicházel sem obvykle pod vlivem marihuany. Roman měl, dle svých slov, po návratu domů šanci prokázat, že zvládne docházku do školy a plnění studijních povinností, avšak toto zvládl pouze do letních prázdnin. Ve druhém pololetí prvního ročníku učiliště tedy následovalo umístění Romana do výchovného ústavu pro chlapce a následně přestup do druhého ročníku dvouletého oboru zednické práce na odborném učilišti při zařízení.

Pokusíme-li se z vyprávění Romana popsat **obrazy sebe a druhých**, zjišťujeme, že od pohledu málomluvný chlapec, který zpočátku působí dojmem, že nemá na nic vlastní názor, žije specifický životní styl, prostřednictvím něhož realizuje svou potřebu někam patřit.

Roman sám sebe popisuje jako někoho, kdo má rád skupinovou pospolitost, chce mít kolem sebe své přátele, na které má ale určité konkrétní požadavky. Přátelství je pro Romana **hodnotou**. Přítel by měl umět vyslechnout, udržet tajemství. Měl by umět v pravou chvíli nezištně pomoci, podržet.

Roman sám sebe popisuje jako nevýrazného, snadno ovlivnitelného okolím. Před příchodem do výchovného ústavu se aktivně věnoval skateboardingu, což spojuje i s určitým specifickým stylem života, hudbou, módou, životními postoji. Pro Romana je v této souvislosti velmi důležité dělat vše „na pohodu“ tedy ne pod tlakem, svým vnitřním, ani tlakem okolí. Dále má pro něj velkou důležitost možnost svobody v rozhodování (tak jako volnosti při jízdě na „prkně“).

Ke skate subkultuře pak také patří specifická hudba (pro Romana je to hip hop) a „hulení“, tedy kouření marihuanových cigaret. Roman popisuje, že „*hulí*“ jen „*na pohodu*“, tedy když mu

někdo v rámci setkání s přáteli „nabídne“, tak si „počoudí“, sám to, dle svých slov, nevyhledává.

Roman pochází z rozvedené rodiny, po rozvodu rodičů (tehdy byl na 1. stupni ZŠ) zůstal žít s otcem a babičkou v jejich společném domě. S otcem, jak reflektuje, vychází dobře: „*S tátou jsme kámoši, prostě se bavíme, s ním se dá mluvit o všem, s tátou. Jde to, no.*“ Otec ho motivuje k tomu, aby zvládl svůj zbývající pobyt v ústavu. Až se Roman vrátí domů z ústavu, jedna z prvních věcí, kterou udělá, je, že půjde „*pokecat*“ s tátou.

Ve společném domě žije s otcem a babičkou také otcova přítelkyně se svým 6-ti letým synem. Syna otcovy přítelkyně má Roman rád, s ní samotnou se před svým umístěním do ústavu „*spíš nemusel*“. „*Ale teď už je to taky v pohodě*“ dodává Roman, jako by jeho pobyt v ústavu dovedl měnit i jeho rodinné vztahy.

Babičku popisuje Roman jako hodnou, „*vždycky se o něj starala*“. Těší se, až ji po návratu domů půjde pozdravit.

Matka Romana žije více než 80 kilometrů daleko od místa jeho trvalého bydliště. Zdali se před pobytem ve VÚ stýkali, neuvádí, matka jej však pravidelně navštěvuje v zařízení. Matku popisuje také jako hodnou, oceňuje, že za ním do ústavu jezdí.

Roman nemá, krom nevlastního malého brášky, žádné sourozence. Sděluje, že být jedináček je zvláštní, v dětství se například často cítil osamělý.

Roman má „doma“ spoustu přátel, obvykle spojených se skate subkulturou. V zařízení uvádí „*dva až tři*“, chlapce, kterým se dá věřit. O nich hovoří jako o kamarádech. Baví se „*skoro se všema*“, ale tyto „všechny“ však už nepovažuje za své přátele. Většina chlapců v zařízení umístěných tzv. nepadá do jeho světa. Sem sice patří občas nějaká ta cigareta marihuany, ale nepadají sem další „typy“ problémů se zákonem, jako například krádeže: „*Jako ten zbytek kluků už je ztracenej prostě. Čórky, že jo a takovýhle.*“

Sám sebe nevnímá jako „ztraceného“. Věří si, že už dokáže po návratu domů fungovat, tj. dodržovat běžná pravidla v systémech, kam bude patřit (domácnost otce, zaměstnání) a plnit si své povinnosti se svým statutem související.

Roman si přeje mít přítelkyni, protože partnerka do života patří. Nedávno ukončil jeden vztah, o něm blíže nehovoří, ani s negativním ani s pozitivním emočním zabarvením, pouze sděluje, že za dívkou opakovaně utíkal z ústavu.

Zápletku představuje i v příběhu Romana pobyt ve výchovném ústavu a jeho následné „poučení se“ z této zkušenosti. Před výchovným ústavem byl Roman 2 měsíce na diagnostickém pobytu v dětském diagnostickém ústavu, odkud se vracel domů, kde později opět „selhal“ a putoval tedy dál do výchovného ústavu. Roman se domnívá, že do dětského diagnostického ústavu ho „dala třídní učitelka“ z důvodu rozsáhlého záškoláctví. Záškoláctví vidí také jako důvod svého pozdějšího umístění do výchovného ústavu. Další důvody Roman nenahlíží. Až po hlubším pátrání tazatelky po tom, jak se to stalo, že měl tak rozsáhlou záškolou, uvádí, že si často hned ráno s kamarády místo školy zakouřili marihuanu, do školy se jim pak následně nechtělo, maximálně až odpoledne na poslední hodiny: *„Noo, třeba jsem šel ráno normálně do školy, jakože tam fakt jdu. A před školou jsem se prostě otočil a šli jsme se radši zhulit, no. A pak jsem třeba přišel jenom na poslední dvě hodiny na počítače.“*

V zařízení si Roman obtížně zvykal: „Já jsem sem nastoupil v létě a nebylo to moc příjemný pro mě. Hlavně to, že jsem tady nikoho neznal, to bylo strašný pro mě a těch pár dní prvních.“. Zpočátku také často utíkal: „Šel jsem třeba na útěk, byl jsem tam měsíc, jsem vydržel, chytili mě, přijeli si pro mě třeba tady na policejní stanici, jeden vychovatel odsud, a třeba ještě ten den, co mě sem přivezli, tak jsem šel znova na útěk.“. K útěkům Roman uvádí, že ve většině případů „v tom byla holka“, utíkal tedy za děvčetem. V současné době to, už „má za pár“ a nemá tedy již potřebu utíkat.

Za zlomový okamžik považuje Roman moment, kdy se v zařízení „skamarádil s pár lidma“.

V ústavu se cítil líp, ale objevily se také první problémy související s jeho vysokou mírou ovlivnitelnosti: „*A to už pak začínalo, že jsem se zhuloval, zkusili jsme první útěk a už to jelo.*“

Útěky skončily s jeho vztahem, jak uvádí. Jiné další prohřešky v ústavu už nyní nemá. Svůj rok ve výchovném ústavu považuje za ztrátu času a výrazné omezení osobní svobody: „*Tak ztráta času to je, to je jasný. Jo, hodně jsem tady ztratil*“. Ponaučením z této životní zkušenosti je pro Romana určitá změna postoje k některým obecným společenským pravidlům a obecným životním povinnostem každého z nás: „*Když bych tohle věděl dopředu, tak bych do té školy býval radši chodil.*“

Romanův postoj ke vzdělání pobyt v ústavu nijak neovlivnil. Je rád, že ten rok přežil, za výuční list bude taky rád, ale v žádném případě jej nevnímá jako jeden z kladů pobytu v ústavu.

Míra aktérství ve vztahu k minulým životním perspektivám se v Romanově vyprávění jeví jako poměrně nízká. Obvykle se nechal „stáhnout“ okolím, s „někým se seznámil“ a už byl na šikmé ploše. Ambivalentní je v tomto ohledu jeho postoj ke svobodě osobní volby, ale jen

navenek. Svobodným Roman opravdu stále touží být, ve stereotypním světě dospělých i za zdmi ústavu. Schovat se ve skupině vrstevníků je pro něj ale bezpečné.

Do budoucna by si Roman přál najít práci, zařídit si pěkný byt, koupit si auto a navázat partnerský vztah s dívkou. Rád by měl pohodový život, kromě práce a života partnerského, by se také rád čas od času viděl s kamarády a projel se na „prkně“. Práce, čili zaměstnání je pro něho na prvním místě. V tomto kontextu také sděluje, že pokud by se měl kvůli svému zaměstnání vzdát kouření marihuany, udělá to.

Během povídání o budoucích životních perspektivách si Roman také pohrává s myšlenkou vrátit se do školy a dodělat si strojního mechanika. Bojuje však s vnitřní nejistotou a vlastní malou sebedůvěrou.

V rovině životních snů nosí Roman přání podívat se do USA, konkrétně do Chicaga. USA vnímá jako zemi neomezených možností a zemi svobodnou a uvažuje nad tím, že by právě tam mohlo být jeho místo: *„Nevím, vždycy jsem prostě měl sen podívat se do Chicaga. A táty kamarád už tam je, že tam šel za prací, no a už tam bydlí. Nejdřív, když tam letěl, neměl nic. A teď už má úplně všechno. Už tam má barák, auto, rodinu, všechno.“* Od života v USA očekává Roman větší prostor pro jednotlivce a jeho osobní svobodu: *„Asi trochu jiný pravidla tam jsou, že jo.“*

Životní témata vystupující z příběhu Romana jsou téma sounáležitosti, tedy někam patřit, téma otevřené budoucnosti a téma hledání svého místa ve světě. Tato témata jsou shodou okolností jedněmi ze stěžejních témat a vývojových úkolů období adolescence.

Hodnoty a přesvědčení představují ve vyprávění Romana přátelství a vzájemná důvěra ve vztazích, materiální zabezpečení a zázemí: *„Chtěl bych si najít byt. Uvažuju o tom, že nejdřív půjdu k tátovi, než si něco najdu. Nejdřív nějakou práci to chce ze začátku, něco našetřit a pak něco najít“* a také svoboda v rozhodování kam chci dále směřovat.

Diskurzivní kontext nebyl v tomto případě příliš specifický. Jako významná se však, pro orientaci ve vyprávění Romana, ukázala autorčina znalost prostředí etopedických zařízení institucionální péče. Autorka, v roli posluchače, sice do vyprávění Romana vstupuje s upřesňujícími dotazy, což do určité míry narušuje „krajinu jeho příběhu“, ale zároveň také dává jeho příběhu koherenci a zpřesňuje ho podobou.

Reflexivní hledisko: *„Člověk by měl v životě dodržovat nějaký pravidla a povinnosti“* je hlavní „mantrou“, kterou si Roman odnáší ze svého pobytu ve výchovném ústavu. Pokud by někdy potkal někoho, kdo chodí za školu, sdílel by s ním svou zkušenost a poradil by mu škole se

přestat vyhýbat. V tom vidí Roman téměř svou morální povinnost. Pobyt ve výchovném ústavu za to nestojí.

Pobyt v ústavu byl tedy pro Romana trestem. Trestem, který si odpykal, a nebylo to vždy lehké. Na konci svého příběhu tedy stojí Roman, který je také obrazně na konci své cesty zařízeními pro výkon ústavní výchovy. „*Jsem rád, že jsem rád*“ - hodnotí příznačně. Ztratil zde sice rok života, nicméně pozitivní postoj k němu i jeho dalším možným „nástrahám“ si udržel.

7.6 Domov pro Adama

Narativní analýza životního příběhu Adama, 16 let

Adam, nejmladší z vypravěčů (v době realizace šetření mu bylo čerstvých 16 let), se do šetření přihlásil sám (reagoval stejně jako Roman na dotaz vychovatele ke skupince chlapců, zdali si někdo chce s tazatelkou „popovídat“). Adam si, jak později sdělil, rád povídá. A tazatelka na něj, dle jeho slov, na první pohled působila důvěryhodně.

Adam byl v době realizace šetření v zařízení necelý školní rok, před výchovným ústavem strávil 2 roky v dětském domově se školou. Jedná se o studenta vnějšího učiliště v okolním městě, kam každý den dojíždí. Věnuje se oboru kuchař – číšník. Adam nemá jako jediný z respondentů v anamnéze záškoláctví. Důvodem jeho umístění do dětského domova se školou byly závažné konflikty s otcem, jemuž byl Adam svěřen do péče, agresivní chování ke spolužákům na půdě školy a nerespektování autority učitelů.

V dětském domově se školou pak Adam jednou utekl a byl tedy v pátrání Policie České republiky, opakovaně porušoval řád DDŠ kouřením na budově i v areálu ústavu a opakovaně se nevhodně choval k učitelům základní školy při DDŠ. Důvody umístění Adama do výchovného ústavu ale nejsou až tak projevy rizikového chování. Chlapec se z DDŠ, dle svého sdělení, neměl vrátit kam „domů“. A protože už měl nálepku „sígna“, putoval tedy do výchovného ústavu.

Obrazy sebe a druhých jsou ve vyprávění Adama významnými tématy. Sám sebe vnímá Adam jako „horšího, než je průměr“, co do vzhledu a mužské síly. Adam je postavou menší chlapec, je také drobnější a působí proto výrazně mladším dojmem. Kvůli svému vzhledu a nedostatečné fyzické vybavenosti byl Adam, jak sděluje, v dětském domově se školou i v prostředí výchovného ústavu terčem šikany silnějších chlapců: *Já jsem dostával už v DDŠce, od silnějších kluků. Různě mě ponižovali, musel jsem jim uklízet, nosit cigára a další věci. Tomu se říká konina. Pak, asi za rok, přišel jeden ještě menší a slabší kluk, než jsem já a tak se to obrátilo. Byl jsem i mezi těma, který mu dávali. Na to nejsem pyšnej. Ale to Vás prostě semele.*“

Adam pochází z rozvedené rodiny. Jeho rodiče se rozvedli, když mu bylo 7 let. Po rozvodu byl svěřen do péče matky, ale otec se soudil o svěřeni Adama do jeho péče, což se mu později podařilo (matka rezignovala a souhlasila). Adam si u otce zpočátku obtížně zvykal a ani později nebyl jejich vztah dobrý. Adam měl vždy pocit, že mu otec brání v kontaktu s matkou: „*Já jsem teda po tom rozvodu byl chvíli s mámou, pak jsem byl s tátou. Ale s tátou to nešlo, dost mi dával, hlavně psychicky a občas mě i zmlátil. Prostě chtěl, abych dělal všechno úplně podle něho, hlavně se nebavil s mamkou. A to nešlo.*“

Otce popisuje jako labilního, trvajícího na tom, aby bylo vždy po jeho vůli. Adama občas bil a psychicky mu ubližoval. Otec se znovu oženil, jeho novou ženu má Adam rád. Mají spolu syna předškolního věku, který trpí poruchou autistického spektra. Adam vnímá určitá specifika v chování mladšího bratra, dovede s ním ale trávit čas a dělá to dobrovolně. Při úvahách nad svými budoucími perspektivami sděluje, že by si přál otcovu ženu vidat, občas by pohlídal bratra, aby si odpočinula. Ohledně kontaktu s otcem váhá: „*Tak to nevím teda. Bude to hodně záležet na tom, jak se bude ke mně chovat. Už na něm nebudu závislej, takže si nenechám taky všechno líbit.*“

K matce má Adam vřelý vztah, patrně si ji také idealizuje, chybí mu, přál by si ji vidět, strávit u ní víkend. Má pocit, že by se výrazně zvýšila jeho životní spokojenost, pokud by se s ní mohl stýkat pravidelně. Matka Adama však odmítá. Adam vidí vinu na své straně: „*Udělal jsem mamce hodně problémů. Tak jí teď musím dokázat, že už jsem v pohodě. Napravit to.*“ Více informací k tomuto tématu ale nesděluje.

Matka má v péči 2 sestry Adama, jednu starší, než je Adam, téměř dospělou a druhou mladší. Se sestrami se Adam neviděl už několik let. Rád by se s nimi vídal a doufá, že starší sestru uvidí brzy, protože ta plánuje spolubydlení se svým přítelem. Adam si plánuje, že až ho „pustí“ z ústavu, tak jí navštíví. Setkání s mladší sestrou je závislé na vůli matky.

Dalšími důležitými osobami v životě Adama jsou prarodiče z matčiny strany, kde Adam tráví obvykle prázdniny a často také víkendové dovolenky: „*Babička mi vyvívá, je to vidět a dědovi pomáhám se zvířatama. Jsem tam rád.*“

Kontakt udržuje Adam i s babičkou a dědou z otcovy strany. V případě obou prarodičů cítí povinnost, že jim jako „jediný vnuk“ bude pomáhat zastat práci kolem domu, zahrady anebo drobných hospodářských zvířat, která chovají.

Vztah s dívkou Adam zatím nemá a do budoucna ho, dle svých slov neplánuje. Adam má poměrně nízké sebehodnocení, což se patrně promítá i do jeho představ o možné realizaci

vztahů s opačným pohlavím: „*Spíš si myslím, že ty vztahy jsou složité. A holky mají hodně požadavků dneska od kluka. A já bych nechtěl ňákou z pastáku, anebo co by mě podváděla.*“

Jeho životem v ústavních zařízeních už prošlo mnoho lidí. Z dětského domova se školou mu, jak sděluje, zůstalo v srdci několik z nich „*spíš dospělých*“, tedy zde hovoří nejspíš o pedagogickém personálu. Podobně to cítí v souvislosti s výchovným ústavem: „*Chybět mi budou lidi odsud. Z DDŠky mi taky chyběj lidi doted'. Spíš dospělý myslím. No a pár kluků.*“.

Adam má blízko ke zvířatům, v ústavu se věnuje práci na farmě, rád chodí do lesa. Od dětství rybaří. Jednou by si přál mít psa – až na něj bude mít čas.

Zápletku představuje také v příběhu Adama jeho pobyt v zařízeních pro výkon ústavní výchovy a také jeho následný proces naložení s touto životní zkušeností.

V zařízeních pro výkon ústavní výchovy je Adam od 13 – ti let. Před výchovným ústavem byl 2 roky v dětském domově se školou, koedukovaném zařízení, kde pobývala i děvčata. Konkrétní výchovný ústav mu byl zvolen podle oboru, který se rozhodl dál studovat. Adam měl přání stát se automechanikem (pak by putoval do jiného zařízení, spádového vnějšímu učilišti, které si pro přípravu na povolání automechanika vybral), nicméně ke studiu nebyl z kapacitních důvodů přijat a nastoupil tedy k před profesní přípravě v oboru kuchař-číšník, což byla jeho druhá volba.

Adam ve svém vyprávění opakovaně porovnává svůj pobyt v dětském domově se školou a ve výchovném ústavu. Přístup personálu v dětském domově se školou vnímá jako více pečující a podpůrný: „*V DDŠ se o nás víc starali. Pořád jsem chodil k někomu na pohovory, řešili jsme tátu nebo to, abych mohl jet k mámě. To byla taková podpora jako.*“ Problematickou však zde shledává nemožnost kouřit v areálu ústavu a přísné tresty za tento prohřešek: „*Ale zase strašný tresty za kouření. Přitom bylo všem jasný, že jsme na tom závislý a nemůžem jinak.*“ „*Furt máte nervy a potřebujete si dát cigáro. Tydle věci by se neměly v DDŠkách tak hrotit. Je to úplně zbytečný.*“

Ve výchovném ústavu cítí víc svobody, ale i zodpovědnosti za sebe a své chování. Reflektuje, že to tak má být, protože zde už jsou „*klienti*“ starší a je to tak přirozené: „*Asi to, že tady máme víc svobody. Můžem kouřit, nejsme tak pod dohledem. Ted' už jsme starší, takže tohle je pro nás dobrý.*“

Adam tedy dojíždí každý den do učiliště ve vedlejší město. Už téměř rok v tomto modu funguje de facto bez problémů: „*Vyhejbám se průserům, ve škole funguju.*“ Odpoledne se věnuje práci na farmě, protože práce u zvířat ho baví a zároveň je za tuto pomoc možné získat

výhody: „*No a nedělá mi problém se sem včas vrátit. Odpoledne většinou pomáhám se zvířatama, takže se mně sem docela i chce.*“ ... „*Jo, jak už jsem říkal, mě to celkem baví. A navíc jsou tady za to plusový body. Něco si můžete i vyžehlit, máte vycházku navíc.*“

Adam má nařízenou ústavní výchovu do 18- ti let, což víceméně časově koresponduje s jeho vyučením v oboru kuchař (zvolil si tříletý obor s výučním listem, 18 let mu bude v květnu a učňovské zkoušky ho čekají v červnu téhož roku).

O své další budoucnosti má jasnou představu, chce být kuchařem. Rád by vařil někde v hotelu (což je v rámci místního regionu, kde je turismus rozvinutý, možné a i reálné), kde by měl zajištěné i ubytování. Počítá s tím, že si bude muset po své zkušenosti z ústavních zařízení nejdříve zvyknout na to, být sám: „*No já to vidím tak, že bych rád dodělal toho kuchaře a pak třeba vařil někde na hotelu. Byl tam i ubytovanej a tak. Ušetřit si nějaký peníze a později si i pronajmout byt. Myslim si, že takhle na hotelu člověk hodně maká, jakože ten krátkej a dlouhej tejděn, takže na nic jinýho kromě práce stejně není moc čas. A to ubytování oni tam zajišťujou, to vim.*“ „*No tak je to kus života strávenej po ústavech, takže najednou žít sám to bude divný. Proto bych chtěl na ten hotel nejdřív, abych si zvyknul postupně.*“

Až se Adam jakožto dospělý vrátí domů, přál by si znovu obnovit vztah s matkou a sestrami, pomáhat a udržovat vztahy s prarodiči ze strany matky i otce (je si vědom, že toho pro něj hodně udělali – dali mu „domov“ na víkendy a prázdniny) i s manželkou otce a nevlastním bratrem. V případě otce si stále nechává možnost volby – dle toho, jaké bude chování otce k jeho osobě.

Svůj pobyt v ústavních zařízeních hodnotí Adam kladně i negativně. Pozitivně hodnotí přístup učitelů a vychovatelů ke své školní přípravě během svého pobytu v dětském domově se školou – udává, že ho „nutili“, aby „zabral“ a díky tomuto tlaku si dokončil devátý ročník základní školy. S ukončeným devátým ročníkem měl větší šanci hlásit se na učební obory, které ho pro další přípravu na povolání zajímaly. Negativně hodnotí fakt, že už 3 roky pobývá mezi dalšími dětmi a dospívajícími s poruchami chování a emocí, a vlivem této vrstevnické skupiny se některé jeho projevy rizikového chování spíše prohloubily: „*Ono je to opravdu tak půl napůl. To dobrý i to špatný. Třeba s hulením jsem se fakt rozjel tady. A ještě další věci, ale to nechci ted' rozebírat. A to dobrý je ta škola. V DDŠce mě učitelky i vychovatelé nutili do toho, abych zabral. Venku bych asi propadnul.*“

Jako traumatickou událost popisuje opakující se šikanu ze strany silnějších chlapců v DDŠ a následně pak ve výchovném ústavu: „*Každej den jste v nervech, co Vám zase udělaj. A tady*

to začalo nanovo. Ani nevím, co mi pomohlo to přežít. Asi to, že jsem si pořád říkal, že to jednou skončí. V osmnácti půjdu odsud.“

Adam měl potřebu s tazatelkou o těchto tématech hovořit. Dále reflektoval situaci, kdy do dětského domova se školou nastoupil jiný, ještě slabší chlapec, než byl tehdy on a Adam, byť sám tuto situaci zažil jako nepříjemnou, byl najednou mezi těmi, kteří chlapci ubližovali. Adam své toto minulé já hodnotí nyní negativně, stydí se za své tehdejší chování. Dodává však, že skupinový tlak v podobných situacích člověka „semele“.

Míra aktérství v životě Adama je objektivně vysoká – Adam vnímá důsledky svého chování, dokáže s náhledem reflektovat, co sám může a co nemůže změnit, co je v jeho rukou. Životní oblasti, na které má sám vliv, se snaží posouvat směrem k vlastní vyšší životní spokojenosti. Oblasti svého života, které nemá ve své moci nijak ovlivňovat, například jeho pobyt v ústavních zařízeních, neboť se zkrátka nemá kam vrátit: „*Já jsem neměl na vybranou, kde jinde být*“, reflektuje a situaci přijímá.

Životní témata vyjevující se v příběhu Adama je na prvním místě téma svobody a touhy po svobodě, téma významu rodinných vazeb pro tohoto vypravěče (s čímž souvisí téma vlastního prožívání odmítnutí matkou) a téma dalšího životního směřování. Téma svobody je stěžejní: „*No a tak, za 5 let to bude vlastně za chvíli, ten čas utíká rychle. Hlavně se těším na to, že půjdu odsud. Na tu svobodu, víte. Ale ta svoboda, jít si kam chcete, do lesa, dát si cigáro, kdy chcete, na to se těším.*“ Adam má představu, že skutečnou svobodu zakusí v 18 letech, až ho propustí z ústavu. Svoboda má pro něj sice konkrétní podobu, ale její prožitek je něco nepoznaného a proto možná i trochu idealizovaného.

O svém dalším životním směřování má tedy Adam poměrně jasné představy. Vyučí se kuchařem a bude pracovat na hotelu, kde bude zpočátku i bydlet, než si našetří na pronájem bytu, bude se vídat s rodinou, pomáhat prarodičům, ve volném čase se věnovat svým zájmům. Představy Adama jsou realistické, nestaví si vzdušné zámky, jeho budoucí plány korespondují s jeho současnými životními možnostmi. Zajímavé je, že Adam již bere zcela automaticky, že se po odchodu z ústavu postaví na vlastní nohy. Najde si práci i bydlení, žádné jeho budoucí kroky nejsou závislé na podpoře rodiny. Spíše on sám, jak je již zmiňované výše, se staví do role opory druhých (pomáhání prarodičům i hlídání bratra s postižením, aby si otcova žena mohla odpočinout).

Vlastní **reflexe** Adamova pobytu v ústavních zařízeních jakožto jeho jedinečné životní zkušenosti je oproti ostatním participantům specifická v jedné rovině – chlapec, vzhledem

ke své situaci, tento prostor ústavních zařízení, v nichž pobýval anebo pobývá, vnímá do určité míry jako svůj domov. Ne vždy bezpečný (téma šikany ze strany silnějších chlapců), nicméně jediný prostor tohoto charakteru, kam se Adam může v posledních letech uchýlovat. Jinak než ostatní participanti také hovoří o personálu těchto zařízení, především personálu dětského domova se školou, kde pobýval před výchovným ústavem. Tito lidé mu dnes, i po roce, kdy pobývá v jiném zařízení, schází, zároveň kladně hodnotí jejich zájem o jeho osobu, podporu i momenty, kdy mu dávali hranice a direktivněji ho vedli v rámci konkrétních činností, což v té chvíli Adam vnímal jako nepříjemné, ale dnes to oceňuje jako pro jeho další budoucnost užitečné („nucení do učení“).

Proces zvyknutí si na tento, od běžné normy tolik odlišný život, popisuje Adam jako velmi náročný. Tuto svou zkušenost v podstatě vnímá jako určité vytržení z domova, z jeho přirozeného prostředí a následné „zasazení“ do prostředí jiného, se zcela jinými pravidly, režimem, ohroženími v podobě dalších „obyvatel“ a členů tohoto systému. Adam velmi obrazně popisuje, jaké to je, když se najednou dětský domov se školou stane Vaším domovem. Tuto zkušenost popisuje jako ztrátu základních životních jistot.

Velmi citlivě pak Adam hovoří o potřebách dětí umístěných v ústavních zařízeních (a reflektuje tím vlastně současné nastavení výchovně motivačních systémů těchto zařízení z pohledu „účastníka“): *„Že děti maj bejt doma. A když to nejde u rodičů, tak u babičky a dědy. A když to nejde ani tam a musej do ústavu, tak by ty, co tam pracujou, měli taky přemejšlet nad tím, co ty děti potřebujou. Tady my už jsme velký, ale když Vás daj do ústavu třeba v 6. nebo v 7. třídě a tam najednou nemůžete nic, je to strašný. To vůbec nechápete. A jediný, co chcete, je dostat se domů, i když tam je to třeba úplně na hovno. Pardón. A pak se snažíte to vydržet, zvyknout si, přežít to. A dostat se domů na víkendy. A jenom o tom je Váš život v podstatě.“*

Proces „nápravy“ a „polepšení se“ představuje u Adama spíše motiv „stát se lepším synem své matky“, což by mu mělo zajistit její přijetí. Adam během vyprávění hovoří o tom, že „udělal mamce hodně problémů“ a že vše musí nyní „napravit“. Blíže však nespecifikuje, o jaké problémy se jedná. Můžeme zde tedy pouze hypotetizovat, zdali chlapec uvažuje v rovině projevů rizikového chování anebo v rovině konkrétních a jedinečných vztahových témat mezi ním a matkou. S konstruktem „lepšího syna“ však souvisí téma obecného fungování v ústavu, bez výchovných potíží a také úspěšného studia na učilišti.

Hodnoty a přesvědčení zaznívají ve sděleních tohoto vypravěče jako emočně silné motivy. Hodnotou je pro Adama především rodina a rodinné vazby: *„Že rodina je důležitá. Já se o svoje*

děti budu starat. Aby nebyly po ústavech. To nikdy“ a v rámci tohoto systému vzájemná podpora.

Hodnotou je pro Adama také vlastní schopnost se o sebe postarat, případně se postarat i o druhé. Hodnotou je pro Adama vytvoření si vlastního domova.

Diskurzivní kontext rozhovoru s Adamem byl specifický v jeho do určité míry terapeutickém rozměru. Nestalo se tak záměrem tazatelky, ale vývojem vyprávění Adama, jeho postupnou volbou témat a emočním prožíváním těchto témat a také tím, jak na toto prožívání tazatelka reagovala. Chlapec zde nebyl pouze vypravěčem, sdílel svá bolestná témata, během rozhovoru čerpal podporu tazatelky, hodnotil svou životní spokojenost a nahlas uvažoval nad možnými způsoby, jak by ji mohl zvýšit.

7.7 Závěry, shrnutí narativních analýz

Cílem výzkumu bylo popsat, jaké jsou souvislosti mezi zkušeností s pobytem ve výchovném ústavu a současným náhledem na vlastní konkrétní životní perspektivy participantů.

V této souvislosti se ukázalo, že metoda narativní analýzy životního příběhu může být v tomto procesu užitečným nástrojem.

Tyto souvislosti však není možné popsat v rámci jednoduchého shrnutí poznaného, neboť vždy souvisí s konkrétním životním příběhem dotyčného, který je vždy velmi komplexní a jedinečnou záležitostí. Komplexnější pohled na tuto problematiku vždy nabízí konkrétní narativní analýzy jednotlivých příběhů, nicméně i zde je potřeba mít na paměti, že vyprávěním příběhu vždy zachytíme pouze fragmenty reálně prožitého.

Směrem k hlavní výzkumné otázce bylo stanoveno několik dílčích výzkumných otázek, skrze které se můžeme pokusit podívat na problém z vícero úhlů pohledu a následně se k němu v obecnější rovině vrátit.

V kontextu výzkumného záměru se autorka pokusila ve vyprávěních participantů nalézt odpovědi na následující dílčí výzkumné otázky:

Jaký je osobní postoj participantů k pobytu ve výchovném ústavu jakožto k jedinečné životní zkušenosti, která je součástí jejich životního příběhu?

Pobyt ve výchovném ústavu jakožto životní zkušenost je zde téměř u všech participantů popisována jako pokračování výkonu ústavní výchovy. Významný je začátek této zkušenosti, ten obvykle souvisí s pobytem v dětském domově se školou. Tento scénář se týká všech vypravěčů, až na jednoho z participantů, ten však popisoval své prožitky s umístěním

do výchovného ústavu velmi podobně jako ostatní v souvislosti s pobytem v dětském domově se školou. Zkušenost lze, tedy, zobecnit a rozšířit na téma zkušenosti s pobytem v zařízeních pro výkon ústavní výchovy.

Pobyt v zřízení pro výkon ústavní výchovy znamenal pro participanty především:

- Situaci, která vyžaduje výraznou schopnost adaptace, šok, zkoušku frustrační tolerance a osobní odolnosti;
- situaci, která znamená omezení základních životních potřeb jedince, především svobody pohybu, potřeby soukromí a vlastního prostoru, možnosti sám o sobě rozhodovat;
- prožití významného vývojového období mimo domov, s čímž souvisí nemožnost zažívat přijetí od vztahově významných osob a sytit tím svou základní potřebu bezpečí a jistoty;
- velmi zásadní zkušenost s tím, že okolí jedinci stanovuje pevné hranice jeho chování, které mu ne vždy dávají smysl a jeví se jako užitečné;
- každodenní tlak na to obstát v systému založeném na principu odměna-trest vedoucí k osvojení dovednosti v daném systému účelově „prospívat“.

Důležité je zde dále téma „poučení se z této zkušenosti“, což je obvyklé vyústění zápletky vyprávěných příběhů. Většina participantů nevnímá, že by se vlivem pobytu v zařízeních pro výkon ústavní výchovy „stali lepšími“. Většina participantů však, díky této zkušenosti, změnila svůj postoj k povinné školní docházce a to konkrétně zvnitřnila si fakt, že devítiletá docházka do školy je a byla v naší zemi jednou z prvních a velmi zásadních povinností každého z nás. A tuto povinnost je třeba si splnit, jinak se člověk může „dostat do problémů“, které mohou vyústit až v umístění do ústavního zařízení. Většina z participantů také reflektuje konkrétní pozitivní osobní změny či posuny uskutečněné v průběhu pobytu v zařízení, které však dotyční vnímají spíše jako vývojovou záležitost (tzv. „s postupem věku dostali rozum“).

Mikuláš se ze své zkušenosti poučil především v kontextu své aktuální životní reality. Sám sebe napravil pro „systém“, v němž v současné době žije a ve kterém je úspěšný. Tento systém představuje konkrétní výchovný ústav a Mikuláš je ve svém příběhu kladným hrdinou. Otázku, zdali je tato náprava přenositelná i za zdi ústavu, by bylo v tomto kontextu velmi zajímavé si klást a následně tuto skutečnost blíže zkoumat. Toto téma však již přesahuje rozsah této práce.

Matěj se ve svém příběhu věnuje hledání „viníka všeho zla“, což představuje důvody jeho umístění do ústavního zařízení. Jeho proces „poučení se“ je čtenáři předkládán tímto vypravěčem značně zjednodušeně, neboť Matěj ve svém vyprávění de facto sděluje „byl jsem

uličník, ale už jsem se napravil“, tedy my slyšíme, že někde „byl problém“ (a trvalo to poměrně dlouhou dobu), přičemž najednou jsme již konfrontováni se situací, kdy „všechno už zase funguje“. Matějova osobní změna je tedy velmi dynamická, dalo by se říci, že až „podezřele“ rychlá. Matěj tuto změnu spojuje se souvislostmi vlastního vývoje, tedy s tím, že dospěl a také s tím, co mu vzhledem k jeho „problémovému“ charakteru reflektovali druzí.

Matěj sám musí jako napravený vystupovat, aby mohl dosáhnout svých cílů (podmínečné umístění mimo ústav). „Poučení se“ nebo „náprava“ se od něj očekává systémem. V tomto kontextu je zkušenost autorky taková, že tímto způsobem jsou vedeny děti s projevy rizikového chování v institucích zaměřených na jejich podporu, či spíše v našich podmínkách „nápravu“ (převažuje zde tzv. „absolutní přístup“ k zodpovědnosti za projevy rizikového chování u dětí a dospívajících). Matěj navíc sám sebe a svou sebe-hodnotu úzce odvíjí od případné úspěšnosti či neúspěšnosti procesu sebe-nápravy. Otázkou však zůstává, co z tohoto pohledu na sebe sama je pro Matějovo další směřování významné. V současné době patrně nejvíce jeho odhodlání se současným viděním sebe jako někoho, kdo „dostal rozum“ a tedy je už nyní dobře nastartován a vybaven k tomu, aby byl v novém životě „venku“ schopen obstát.

Roman považuje svůj pobyt ve výchovném ústavu za „ztrátu času“. V autenticitě jeho výpovědi však nacházíme důležitou hodnotu. V souvislosti s touto svou významnou „ztrátou času“ dochází k podstatné změně vlastního postoje – plnění školní docházky je naší významnou povinností v určitém věku, kterou nelze jinak, než si splnit.

Proces „polepšení se“ představuje ve vyprávění Adama cestu za tím, být lepším synem pro své rodiče, konkrétně matku a „zasloužit si“ tak její přijetí a lásku. Adam je v tomto pohledu výrazně odlišný od zbytku participantů. Ti si zde „musí zasloužit“ svobodu.

Umístění v ústavu je všemi participanty prožívané jako trest. Jako trest za to, že „dělali problémy“ a neplnili si svou povinnou školní docházku, jak měli. Adam jako jediný má však pocit, že jeho umístění do ústavu zrealizoval otec, který „už ho nechtěl“, byl tedy do tohoto zařízení spíše „odložen“.

Další otázku, kterou si autorka v rámci výzkumu kladla, je otázka, **zdali vnímají participanté souvislost mezi pobytem ve výchovném ústavu a snížením míry projevů svého rizikového chování.**

Toto je velmi podstatná oblast zájmu, neboť se v obecné rovině přirozeně očekává, že výchovná zařízení mají na své svěřence pozitivní efekt.

Z vyprávění respondentů však zjišťujeme, že je tomu spíše naopak (kromě problematiky záškoláctví, které se však věnujeme výše).

Výzkum ukázal, že v rámci vrstevnické skupiny dětí a dospívajících umístěných ve výchovném ústavu anebo dětském domově se školou v minulosti se většina participantů adaptovala tak, že byla nucena přijmout normy této sociálně-patologické skupiny a chovat se tedy tak, jak se chová „problémová“ většina.

Například Adam vyloženě udává prohloubení projevů rizikového chování ve skupině stejně problematických dětí a dospívajících. Ve výchovném ústavu začal se zneužíváním marihuany, protože tam je to normou.

Roman z ústavu opakovaně utíkal, čímž sám sebe nejen vystavoval nepříjemné zkušenosti s výslechem na Policii České republiky, ale také ohrožoval svou bezpečnost a zdraví.

Všichni participanté šetření se vlivem pobytu v zařízeních pro výkon ústavní výchovy stali aktivními kuřáky. Pobyt v zařízení prožívali většinou jako silný stres a kouření cigaret jim obvykle pomáhalo ulevit si od vnitřní tenze.

Další otázkou, kterou si autorka v souvislosti s mapováním budoucích životních perspektiv participantů klade, je **„Jak vnímají participanté proměny svého postoje ke vzdělání jakožto životní hodnotě v průběhu času?“**

V rámci analýzy se ukázalo, že pobyt v zařízení pro výkon ústavní výchovy má přímou souvislost s dokončením povinné školní docházky u participantů a následně i s jejich další před profesní přípravou.

Ve výchovném ústavu, kde bylo šetření realizováno, jsou chlapci mnohými motivačními nástroji motivováni k tomu, aby se dále vzdělávali, minimálně ve dvouletém učňovském oboru stavební práce, který je realizován při odborném učilišti při zařízení.

Někdy je získání výučního listu, případně další vzdělávání se podmínkou odchodu z ústavu nebo podmíněného umístění mimo ústav (Roman a Matěj). Roman má nařízenou ústavní výchovu do vyučení, zbytek chlapců do 18 let, což obvykle víceméně časově koresponduje s dokončením učiliště.

Většina našich vypravěčů tedy s největší pravděpodobností úspěšně dokončí zvolenou přípravu na další povolání, protože je to obvykle podmínkou na jejich cestě za životem „venku“, tedy za svobodou. Nemění se však výrazně jejich hodnotový systém a osobní postoj ke vzdělání jako takovému. Vzdělávají se stále spíše proto, že musí, nikoliv proto, že chtějí.

Obecně lze však říci, že hrdinové autorce vyprávěných příběhů vidí vyšší vzdělání jako cestu k jistějšímu zaměstnání, vyššímu finančnímu ohodnocení, více možnostem volby v kontextu hledání zaměstnání a tudíž ke spokojenějšímu a pohodlnějšímu životu.

Jednou z nejvýznamnějších oblastí zkoumání, na které se autorka v příbězích klientů výchovných ústavů zaměřovala, je **souvislost mezi tím, jak vidí účastníci své budoucí perspektivy v kontextu se zkušeností s pobytem ve výchovném ústavu**. V rámci narativní analýzy se ohlížíme zpět především ke kategoriím životní témata a hodnoty a přesvědčení a zajímá nás také reflexivní hledisko účastníků šetření.

Ve všech příbězích se ukázala výrazná touha po prožitku svobody na straně účastníků. Tato potřeba účastníků se zde jeví jako výrazně silnější, než je tomu u adolescentů, kteří podobnou zkušeností neprošli.

Svoboda byla ve všech vyprávěních potřebou, která byla dlouhodobě omezována. V některých z příběhů je svoboda a její udržení si pojednána jako důležitá životní kompetence až vývojový úkol (příběh Matěje). Také v příběhu Mikuláše je svoboda něčím, s čím je potřeba naučit se zacházet, určitá kompetence do života, s níž souvisí kompetence v rozhodování.

Ve všech příbězích je instituce výchovného ústavu autoritou, která svobodu bere či omezuje anebo má moc svobodu, alespoň částečně, navracet (téma vycházek a víkendových či prázdninových dovolenek).

Svoboda tedy není pro tyto mladé muže samozřejmostí, tak jako pro většinu adolescentů. Je něčím, co si musí zasloužit a dále s tím, dle konkrétních požadavků „ústavu“ či orgánu SPOD anebo společnosti jako takové, přiměřeně nakládat, protože jen tak je možné si svobodu udržet. A nároky na udržení si svobody jsou velké, leckdo je nesplní a tak o ni zase přichází. Svoboda je v těchto příbězích a v těchto světech to nejdražší a nejcennější, platí se za ni časem, tolik cenným pro toto vývojové období a jeho ztrátou na místě, kde člověk být nechce, v činnostech řízených vnější autoritou a společně s lidmi, jejichž spolu-přítomnost by si člověk sám nevybral. A mnohdy je tato kýžená svoboda, bohužel, vyplatitelná až zletilostí.

Všichni dotazovaní se tedy nejvíce těší na to, až budou moci konkrétní aspekty „svobodného života“ v budoucnu realizovat v praxi. V souvislosti s budoucími životními perspektivami účastníků šetření se pak přirozeně objevuje otázka, zdali během svého pobytu ve výchovném ústavu získali kompetenci se svou budoucí svobodou nakládat.

Ve většině příběhů bylo pojednáno téma hledání svého místa ve světě, což je vývojovým úkolem „běžného“ období adolescence. Účastníci tuto svou potřebu manifestují v tématech

své další profesní i vztahové budoucnosti, ve vlastních konkrétních životních vizích, přáních a snech.

Jedním z nejvýznamnějších životních témat u participantů je také silná potřeba budovat si po propuštění z ústavu svůj domov. Tato potřeba patrně souvisí s více či méně dlouhodobou frustrací základní potřeby bezpečí a jistoty vlivem nedobrovolného umístění v zařízení ústavní výchovy.

Životní perspektivy klientů výchovného ústavu, kteří autorce vyprávěli svůj životní příběh, jsou, jak se ukázalo, v některých aspektech specifické, v jiných však totožné s životními perspektivami běžných adolescentů.

Plnění vývojových úkolů, které tyto mladé muže v blízké budoucnosti čekají, může být zkušeností pobytu v ústavním zařízení ovlivněno. Vždy ale záleží na konkrétní zkušenosti a konkrétním životním příběhu, protože každý jedinec má jinou míru osobní resilience, odlišnou kapacitu k tomu přizpůsobovat se životním změnám, jinou míru kompetence k řešení problémů a podobně.

Tato zkušenost má však, jak se prostřednictvím narativních analýz ukázalo, velkou sílu. Pro někoho v podobě výrazného otřesení osobní svobody, pro jiného znamená až prožitek traumatické události.

Mikuláš, Matěj, Roman a Adam se „vysvobodí“ ze sevření institutu ústavní výchovy až po dosažení své dospělosti. To, jak budou schopni tuto svou zkušenost také pozitivně využít, už bude na nich, neboť v našich podmínkách neexistuje návazná podpůrná služba pro tyto jedince. Taková služba by byla, jak vidíme z příběhů některých našich participantů, velmi užitečná. Nejen, že by chlapci dostali podporu při zpracování a možná přerámování této své zkušenosti, především by však již nebyli sami v procesu návratu do života.

V kontextu jednotlivých příběhů se jistě přirozeně na straně čtenáře objevila otázka, zdali tento přechod z prostředí s jasnými mantinely a srozumitelným „bezpečím“ odměn a trestů ven „do života“ participant zvládnou bez dalších životních kotrmelců a případných návratů k problémovému chování, které však v dospělosti může mít již povahu trestné činnosti.

7.8 Diskuze, posouzení výsledků a návrh, k čemu mohou odkazovat

Autorku v příbězích zaujalo několik výrazných aspektů a témat, které se jeví jako užitečné nyní přinést do diskuse.

Nejvýraznějším aspektem fungování všech participantů šetření v systému ústavu byla **účelovost jejich chování**, podporovaná zde nastaveným motivačním systémem postaveným na základních „motivačních“ pilířích, jimiž jsou odměna a trest.

Tyto „resocializační“ odměňovací systémy jsou stále ve výchovných institucích pro děti a mládež hojně využívány. Kontrola projevů chování dětí a dospívajících založená na principu odměna-trest a přísném dodržování hranic a pravidel sice, jak můžeme sledovat i prostřednictvím příběhů sdílených participanty šetření, způsobila to, že klienti těchto zařízení se naučili uvnitř tamní, mnohdy i velmi přísná, pravidla dodržovat, ale tato dovednost již patrně bude do jiného prostředí nepřenositelná, protože zde nijak nepůsobíme na emoční složku osobnosti ani hodnotový systém těchto jedinců. V tomto kontextu se přirozeně objevuje potřeba klást si otázku, jaká je přenositelnost toho, jak se chlapci naučili fungovat v režimu zařízení a ovládat projevy svého chování i za zdi ústavu.

Dalším významným trendem v přístupu k podpoře potřebných změn v chování a postojích chlapců bylo **zaměření se na chybu, na problém**, na to, čeho se naopak potřebujeme v chování dotyčného ideálně zbavit. Zde se opět autorka domnívá, že se jedná o obecný trend v přístupu k dětem a dospívajícím s poruchami chování a emocí v našem prostředí, nikoliv specifikum zařízení, kde šetření probíhalo.

Tato cesta však u participantů spíše podporovala „identitu sígra“ a neučila je úvahám a aktivnímu hledání vlastních užitečných vnitřních zdrojů anebo jiných, sociálně přijatelných cest vlastního chování a řešení problémů. Tento trend popisuje také například Běhounková (2012), přičemž uvádí, že tento přístup k výchově dětí a dospívajících v zařízeních institucionální výchovy má u těchto jedinců konkrétní negativní vývojové dopady.

Podpořit v chlapcích to dobré je cesta zcela opačná. Pokud se zaměříme na to, co u dítěte i dospívajícího funguje, na to, co umí, co mu jde a v čem je dobrý a úspěšný, nejenže pracujeme s podporou jeho kladného sebepojetí, ale také operujeme s možností, že to, co je funkční, může být nějakým způsobem přenositelné i do dalších oblastí.

Obecně lze říci, že téma rodinných vztahů a rodiny, jako primárního systému, z něhož participanté pocházejí a který také po určitou dobu významným způsobem ovlivňoval jejich vývoj a do něhož se také budou, ve většině případů, po ukončení ústavní výchovy i vracet, bylo v příbězích našich vypravěčů vykresleno jako velmi důležité. V systému ústavu však **nebylo s rodinou výrazně pracováno**. Je opět obecným trendem, že tato zařízení věnují svou péči především konkrétnímu dítěti či dospívajícímu s poruchou chování a emocí a rodina stojí,

z důvodů kapacitních a také obvykle z důvodu velké vzdálenosti těchto zařízení od bydliště rodin, spíše stranou. Tento přístup se nejeví jako užitečný, naopak, rodina by měla být spojencem zařízení pro výkon ústavní výchovy a orgánu SPOD v procesu resocializace dítěte či dospívajícího s poruchou chování a emocí. A s tímto spojenectvím pak úzce souvisí i důvěra v kompetence i potenciál rodiny a dospívajícího, že tuto krizovou situaci, kterou eskalace projevů rizikového chování i následné umístění dítěte či dospívajícího v zařízení pro výkon ústavní výchovy bezesporu jsou.

Standardy kvality péče o děti ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy a preventivně výchovné péče vyžadují však již nyní po těchto zařízeních také zacílení se na spolupráci s rodinami dětí. V této souvislosti je však nutné zmínit, že pro realizaci této podpory rodině dítěte s nařízenou ústavní anebo uloženou ochrannou výchovou je třeba kvalifikovaného personálu (etoped, psycholog, sociální pracovníce) a adekvátní metodické, případně supervizní podpory metodického pracoviště a vnějšího supervizního subjektu. Kvalita péče v těchto zařízeních je, jak můžeme na tomto konkrétním případě vidět, závislá na mnoha aspektech této péče, které spolu navzájem souvisí. A její zvyšování tedy úzce souvisí s komplexnějšími změnami tohoto systému jako celku.

A problematika **neexistence návazných služeb pro dospívající odcházející z výchovných ústavů, případně jejich rodiny**, která je již tematizována výše, nám diskusi pomyslně uzavírá. Toto téma je, dle názoru autorky, v současné době obecně diskutovaným v souvislosti s odchodem zletilých klientů ústavních zařízení, především dětských domovů, do života. Tito mladí lidé nedisponují, velmi obecně, „kompetencemi pro život“.

Klienti výchovných ústavů jsou na tom do určité míry podobně. Možná, že jejich vývoj probíhal déle v rodině, nicméně z toho, co je známo o příčinách poruch chování a emocí, můžeme říci, že ve většině případů nefunkčních. V souvislosti s neexistencí návazných služeb pro tyto jedince nás může napadat úvaha „jakoby tito mladí lidé již po 18. roce života nebyli důležití.“ Důležití jsou, ale pokud se již nepřipravují na budoucí povolání, pak ne již pro rezort Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy.

Zkusme se nyní, ještě než uzavřeme toto téma, vrátit na úplný začátek, tedy k prvním problémům dítěte či dospívajícího a jeho rodiny, k prvotním projevům poruchy chování a emocí: pokud by byla v našem prostředí dostatečně pokryta **sít preventivních služeb pro rodiny v krizi a ohrožené děti**, nemuselo by umístění mnohých těchto dětí v dětských domovech se školou a následně výchovných ústavech vůbec dojít. Toto téma se týká do určité míry jiné problematiky, tedy problematiky primární a sekundární prevence poruch chování

a emocí, nicméně to, co jej propojuje s problematikou návazných služeb je současné realitě nepřiléhavá, případně vůbec neexistující koncepce těchto služeb související s nedostatkem finančních zdrojů pro zajištění jejich fungování. Většina těchto finančních zdrojů státu totiž putuje právě do ústavních zařízení, která však ne vždy, jak se autorka domnívá, plní svůj účel a smysl.

A vrátíme-li se i na začátek této diplomové práce, konkrétně do teoretického ukotvení současných trendů v oblasti institucionální výchovy, můžeme v textu Běhouňkové (2012), v němž se věnuje tématu transformace zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy vidět, že jedno z nejzásadnějších navrhovaných opatření v tomto procesu je právě posílení preventivních složek práce s ohroženými dětmi a jejich rodinami.

Oblast prevence je v souvislosti s předcházení příčinám vzniku poruch chování a emocí bohužel v našem prostředí stále velmi podceňovanou oblastí. S podporou této oblasti opět souvisí mezirezortní spolupráce a zacílení podpory rodinám do jejich přirozeného prostředí. Je tedy třeba spolupracovat, efektivně rozložit síly směrem ke společné vizi a cílům a následně vyjít za rodinou do „terénu“. Tento model představuje významný obrat od určitého „vyjmutí“ dítěte z prostředí jeho biologické rodiny a zacílení péče na něj jakožto jednotlivce v uzavřeném systému prostředí ústavní péče.

Tato změna tedy znamená vystoupení z určité komfortní zóny - pro pomáhající profesionály z oboru i společnost jako takovou. Vývoj je však vždy, jak popsal Gaddini, podle Langmaiera a Krejčířové (1998), významný italský psychoanalytik, spojen z úzkostí. Úzkost z vývoje vlastně znamená obavu z progresu i z regrese, jejichž výsledkem by mohla být desintegrace – v Gaddiniho pojetí psychická, v naší problematice desintegrace systému. Tyto obavy jsou zcela přirozené a k procesu vývoje jako takovému patří. Jít dopředu v nás vzbuzuje úzkost a udělat krok zpět také. V oblasti ontogenetického vývoje ten první krok ale obvykle téměř vždy uděláme. Směrem k transformaci oblasti institucionální výchovy už je také na čase jej udělat. A budiž nám paralela zákonitostí ontogenetického vývoje jedince příkladem – není třeba se bát, dobře to dopadne.

Seznam použitých informačních zdrojů

1. BĚHOUNKOVÁ, L. (2012) *Fenomén odchodu do samostatného života dítěte vyrůstajícího v náhradní výchovné péči*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a Klinika adiktologie, 1. lékařská fakulta Univerzity Karlovy v Praze a Všeobecná fakultní nemocnice v Praze ve vydavatelství Togga, 208 s. ISBN 978-80-87652-87-9
2. CAMERON, R. J. a MAGINN, C. (2012) *Cesta k pozitivním výsledkům u dětí v náhradní péči*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a Klinika adiktologie, 1. lékařská fakulta Univerzity Karlovy v Praze a Všeobecná fakultní nemocnice v Praze ve vydavatelství Togga, 179 s. ISBN 978-80-87652-61-9.
3. ČERMÁK, I. (2002) *Myslet narativně (kvalitativní výzkum „on the road“)*. In Čermák, I., & Miovský, M. (Ed.), *Sborník z konference Kvalitativní výzkum ve vědách o člověku na prahu třetího tisíciletí*. Brno: Psychologický ústav AV ČR, 122 s. ISBN 80-86620-03-4
4. DUŠEK, K. a VEČEŘOVÁ-PROCHÁZKOVÁ, A. (2010). *Diagnostika a terapie duševních poruch*. Praha: Grada Publishing, 632 s. ISBN 978-80-247-1620-6
5. ELLIOTT, J. a PLACE, M.(2002) *Dítě v nesnázích: prevence, příčiny, terapie*. Praha: Grada, 206 s. ISBN 80-247-0182-0
6. ERIKSON, E. H. (2002) *Dětství a společnost*. Praha: Argo, 387 s. ISBN 80-7203-380-8
7. ERIKSON, E. H. (1999) *Životní cyklus rozšířený a dokončený*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 128 s. ISBN 80-7106-291-X
8. HENDL, J. (2016) *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 437 s. ISBN 978-80-262-0982-9
9. HOHNOVÁ, B. (2009) *Poruchy chování v adolescenci: prevence a terapie z pohledu klienta a jeho rodiny*. Brno, 215 s. Disertační práce. Masarykova univerzita. Fakulta sociálních studií. Vedoucí práce Ivana POLEDŇOVÁ
10. HORT, V., HRDLIČKA, M., KOCOURKOVÁ, J. a MALÁ E. (2008) *Dětská a adolescentní psychiatrie*. Praha: Portál. 492 s. ISBN 978-80-7367-404-5
11. CHRZ, V. (2002a). *Narativní imaginace u žáků sedmé třídy*. In Pražská skupina školní etnografie: 7. třída. Výzkumná zpráva. Praha: PedF UK, interní tisk.

12. CHRZ, V. (2003). *Autobiografické vyprávění v osmé třídě*. In Pražská skupina školní etnografie: 8. třída. Výzkumná zpráva. Praha: PedF UK, interní tisk.
13. CHRZ, V. (2004) *Výzkum jako narativní rekonstrukce*. In Miovský, M., Čermák, I., & Řehan, V. (Eds.), *Kvalitativní přístup a metody ve vědách o člověku III*. Olomouc: Univerzita Palackého
14. KALINA, K. (2014) *Narativní přístupy*. Studijní texty. Praha: centrum Adiktologie
15. KOŤOVÁ, M. (2007) *Narativní analýza životních příběhů žen trpících agorafobií*. Praha, 253 s. Disertační práce. Univerzita Karlova v Praze. Fakulta filosofická. Vedoucí práce Jiří ŠÍPEK
16. LANGMEIER, J. a KREJČÍŘOVÁ D. (1998) *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, Psyché (Grada). 344 s. ISBN isbn80-7169-195-x
17. MATOUŠEK, O. a MATOUŠKOVÁ, A. (2011) *Mládež a delikvence: možné příčiny, struktura, programy prevence kriminality mládeže*. Vyd. 3., aktualiz. Praha: Portál, 336 s. ISBN 978-80-7367-825-8
18. MATOUŠEK, O. (1999) *Ústavní péče*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 159 s. Studijní texty. Série učebnic pro obor sociální práce. ISBN 80-85850-76-1
19. MATOUŠEK, O. a PAZLAROVÁ H. (2010) *Hodnocení ohroženého dítěte a rodiny v kontextu plánování péče*. Praha: Portál, 183 s. ISBN 978-80-7367-739-8.
20. MIOVSKÝ, M. (2006) *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada Publishing, 332 s. ISBN 80-247-1362-4
21. NOVOTNÁ, V., BURDOVÁ, E. a RIEDLOVÁ JURKOVÁ, J. (2016) *Zákon o sociálně-právní ochraně dětí s komentářem*. 2., aktualizované vydání. Olomouc: ANAG, 807 s. ISBN 978-80-7554-022-5
22. NOVOTNÝ, J. S. (2015) *Zdroje resilience a problémy s přizpůsobením u dospívajících*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 223 s. ISBN 978-80-7464-700-0
23. PACNEROVÁ, H. (2015) *Standardy kvality péče o děti ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy a preventivně výchovné péče*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 57 s. ISBN 978-80-7481-138-8.
24. RENOTIÉROVÁ, M., LUDÍKOVÁ, L. a kol. (2006) *Speciální pedagogika*. 4. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého, 313 s. ISBN 80-244-1475-9

25. VOJTOVÁ, V. (2009) *Kapitoly z etopedie I. Přístupy k poruchám emocí a chování v současnosti*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 136 s. ISBN 978-80-210-4573-6
26. ŘÍČAN, P. (2006) *Cesta životem*. Praha: Portál, 390 s. ISBN 80-7367-124-7
27. ŘÍČAN, P. a KREJČÍŘOVÁ, D. (2006) *Dětská klinická psychologie*. 4. přeprac. a dopl. vyd. Praha: Grada, 603 s. ISBN 80-247-1049-8
28. VÁGNEROVÁ, M. (2004) *Psychopatologie pro pomáhající profese*. 3. rozšířené a přepracované vydání. Praha: Portál, 870 s. ISBN 80-7178-678-0
29. VÁGNEROVÁ, M. (2005) *Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum. 467 s. ISBN 80-246-0956-8
30. Mezinárodní klasifikace nemocí: abecední seznam: mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů ve znění desáté decenální revize. Praha: Ústav zdravotnických informací a statistiky, (2016)
31. Zákon č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí, ve znění pozdějších předpisů
32. Zákon č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů
33. Zákon č. 89/2012 Sb., občanský zákoník, ve znění pozdějších předpisů
34. Zákon č. 40/2009 Sb. trestní zákoník, ve znění pozdějších předpisů

Seznam příloh

Příloha č. 1 - Informovaný souhlas

Příloha č. 2 - Struktura rozhovoru

Příloha č. 3 – Doslovné přepisy rozhovorů s participanty

Příloha č. 1 - Informovaný souhlas

INFORMOVANÝ SOUHLASU PRO ÚČASTNÍKY NA KVALITATIVNÍM VÝZKUMU (DIPLOMOVÁ PRÁCE)

Téma diplomové práce: Životní perspektivy klientů výchovných ústavů

Hlavní řešitelka: Mgr. Marta Singh

Tazatelka: Mgr. Marta Singh

Identifikační údaje účastníka výzkumu (není-li výzkum od počátku anonymní):

KÓD ÚČASTNÍKA VÝZKUMU:

Souhlasím se svou účastí ve výzkumu, který realizuje shora uvedená řešitelka.

Byl jsem informován o studii, dobře jí rozumím a souhlasím s:

- a) účastí ve výzkumu
- b) nahrávkou rozhovoru

Obdržel jsem písemnou informaci pro účastníka výzkumu. Tazatelka mi dále odpověděla na všechny moje otázky ohledně realizace výzkumu a zapojení mé osoby srozumitelně a dostatečně podrobně.

Svůj souhlas s účastí ve studii dávám dobrovolně. Víím, že svůj souhlas mohu kdykoli zrušit bez udání důvodů a že mi z toho nevznikne žádná újma.

Beru na vědomí, že informace, které sdělím tazatelce, budou uchovány, zpracovány a publikovány anonymně tak, aby nebyla možná identifikace mé osoby.

Byl jsem informován, že se žádostí o získání dalších podrobností o studii se mohou obrátit na vedoucího diplomové práce Mgr. Marty Singh PhD. Zbyňka Němce, PhD., kontakt zbynek.nemec@pedf.cuni.cz. Na vedoucího diplomové práce řešitelky také mohu směřovat i veškeré stížnosti.

Tento informovaný souhlas je vyhotoven ve 2 stejnopisech, z nichž 1 obdrží účastník výzkumu a jeden tazatelka.

V _____ dne _____

podpis účastníka výzkumu

Poznámka: Ve studiích, které jsou od počátku anonymní, je na místě zvážit vyžadování vlastnoručního podpisu. Souhlas účastníka lze učinit součástí nahrávky interview, je-li pořizována, příp. nahradit podpis účastníka prohlášením tazatele.

Prohlášení tazatele

Já, Marta Singh, jsem popsala výzkumný projekt a povahu a důsledky postupů, které zahrnuje. Mám za to, že účastník tomuto vysvětlení porozuměl a dává svůj souhlas dobrovolně.

Datum: _____

Podpis tazatelky: _____

Příloha č. 2 - Struktura rozhovoru

Ahoj,

v rámci své diplomové práce realizuji výzkum na téma "Životní perspektivy klientů výchovných ústavů", kde se zabývám tím, co Ti, kteří mají zkušenost s pobytem ve výchovném ústavu, zažili a jestli to mělo vliv na to, jakým způsobem se rozhodli později uplatnit ve svém životě. Děkuju, že jsi souhlasil s tím sdílet se mnou Tvůj životní příběh. Mám nějaké základní oblasti, které mě v tom příběhu zajímají, na ty se doptám. Jinak můžeš vyprávět zcela volně. Tvoje vyprávění bych si nahrála na diktafon, přepsala a podle určitých vodítek později rozebrala. Můžeme začít?

....

V úvodu Tvého vyprávění by mě nejprve zajímalo něco o Tobě a Vaší rodině. Vyprávěj, cokoli chceš.

....

Pak mě samozřejmě zajímá, jak se to stalo, že ses dostal do výchovného ústavu? Jak to tam vypadalo? Jak jsi pobyt v ústavu zvládal?

....

Jak hodnotíš svůj pobyt v zařízení? Pomohlo Ti to anebo nepomohlo? Jak? Naučil ses tam něco?

....

Jak vypadá Tvůj život teď? Jaká máš přání, sny, vize? Co nebo kdo Ti pomáhá je uskutečňovat?

....

Jak vidíš sám sebe za 5 až 10 let? Co Ti pomůže těchto cílů dosáhnout?

....

Příloha č. 3 – Doslovné přepisy rozhovorů s participanty

Mikuláš alias „Miky“ 22. 6. 2017

T: Zkusím Ti teď nastínit, o čem to naše dnešní povídání bude. Bude to hlavně o Tobě. Zajímá mě Tvůj životní příběh a taky to, jak ho ovlivnil pobyt v tady v zařízení. Jestli už teď vnímáš, že Tě to nějak změnilo, bylo Ti to v něčem užitečný. Mám nějaký základní věci, který v tom příběhu potřebuju zachytit.

M: Hmm.

T: A na to se Tě budu sama doptávat. Ale mluv, jak Ti to přijde do hlavy, bude to takový vyprávěcí.

M: Dobře.

T: Tak můžeme začít?

M: Ano.

T: Mě by nejdříve zajímalo něco o Tobě a o Tvoji rodině. Vyprávěj, cokoliv chceš, cokoliv Ti přijde důležitý.

M: Já nevím, čím mám začít. Jsme doma 8 lidí, jako sourozenců. A..nevím, no, jak mám začít. To byste mi musela dávat spíš otázky, abych nějak věděl, jak začít.

T: Aha. Chceš v tom nějak pomoci.

M: No, no no.

T: Tak ty jsi říkal, že Vás je doma 8 a s kým ještě žiješ, kromě sourozenců?

M: S mámou, s tátou.

T: Aha, takže, máma, táta a 8 dětí. A někdo další s Vámi žije? Babička, děda?

M: Ne, to ne. Babička je jakoby mimo nás.

T: A co tě ještě napadne, třeba o tom, jaký to bylo, když jsi byl malej? To muselo být v něčem fajn mít tolik sourozenců, to si měl člověk s kým hrát. Já mám taky víc sourozenců, tak mě to takhle k tomu napadá.

M: Hmm, jo, to jo. Ale já když jsem byl malej, tak už jsem taky dělal průsery. Vždycky. To já už od mala takhle. Proto jsem tady. Protože já jsem si už v 7 nebo v 8 letech zapálil normálně trávu. A asi od třetí třídy už mi to moc nešlo chodit do školy, nešlo mi učení, tak jsem měl neomluvený hodiny, no a když mně bylo 14, tak mě dali do ústavu.

T: Aha.

M: Za to, že jsem chodil za školu každé den.

T: A to byl nějaký dětský domov se školou?

M: Ano, ano. H. M.

T: M., jasně, aha. Hele a jak se to stalo, žes dělal ty průsery, čím myslíš, že to bylo?

M: Já nevím..tak my jsme vždycky byli taková trojka s kamarádama, chodili jsme za školu, utíkali jsme i ze školy, přímo ze třídy. Zazvonilo na hodinu, my jsme seběhli schody, vzali si boty a šli jsme pryč.

T: Aha. No a ty „problémy“, o kterých mluvíš, byly spojený se školou anebo se něco dělo i mimo školu?

M: No i mimo školu. Když jsme se třeba ze srandy prali na nádraží a oni nás viděli na kamerách, přijeli policajti, odvezli nás do školy hnedka. No, to prostě ale všechno kvůli škole.

T: Aha, všechno kvůli škole, to je zajímavý. Proč kvůli škole? Chodil jsi tam nerad?

M: Jo, mě to tam nebavilo.

T: No a taky jsi na začátku říkal, že Ti to ve škole moc nešlo.

M: Jo.

T: A s tím to nějak souviselo, myslíš?

M: Asi jo. Ale v té třetí třídě mi to ještě jakž tak šlo. Já nevím, jak to, že jsem začal dělat takový blbosti.

T: A Vaše rodina, když bys jí měl nějak popsat – byli jste spokojená rodina, co myslíš?

M: Joo, to jsme byli.

T: Pro mámu to muselo být docela náročný – starat se o 8 dětí.

M: No než mě vzali do ústavu, tak nás bylo ještě 6. Ty dva přibyli potom.

T: Aha. A zvládala to máma? Měl jsi pocit, že máš mámu dost pro sebe?

M: Hmm, tak..No půl na půl, no. Nevim, no.

T: A když bys měl říct, jaká je máma, tak jak bys jí popsal?

M: Tak máma je podle mě jako dobrá, ke mně se chová normálně, všechno v pohodě.

T: No, já úplně nechci hodnotit to, jestli je dobrá nebo ne, spíš když se Tě zeptám na Tvoji mámu a Ty bys měl teď třeba zavřít oči a vybavit si ji, nejenom to, jak vypadá, ale co máš s ní spojený. Co Ti tam naběhne? Cokoliv, co Ti k ní patří.

M: Tak jako ona je starostlivá, furt uklízí doma a to, jako, když se jí na něco zeptám, tak ona mi dá třeba peníze na něco, na cigára. Když sám nemám.

T: Aha, takže by se dalo říct, že pomůže, když člověk potřebuje.

M: Jo. A když nejsem teď doma, tak ona za mnou vždycky přijede, když si řeknu, sem. A pomůže mi vždycky máma s tátou.

T: A kdo je přísnější? Máma nebo táta?

M: No, spíš táta.

T: A jak je ještě táta?

M: Táta? Tak ten je jakoby..no ke mně se chová podle toho, jak já se chovám tady.

T: Aha. Takže mu záleží na tom, abys tady fungoval.

M: No.

T: A jak se na to rodiče dívají, na to, že seš tady? Co si o tom myslí?

M: To já vůbec netuším, co si o tom myslej.

T: Aha. A když bys měl teď ještě nějak popsat to, jak se to stalo, že ses dostal sem, do výchovného ústavu v H. – Ty jsi mi popisoval ty problémy ve škole, což vyústilo v to, že ses dostal do Dětského domova se školou v H.M. A pak, jak ses dostal sem?

M: Já jsem byl nejdřív v diagnostickým ústavu v H.. Pak mě dali do M. A tam jsem skončil školu (povinnou školní docházku, pozn. aut.) a pak jsem se přihlásil na zedničinu a šel jsem sem.

T: Hmm. A uvažoval jsi i nad možností, že bys po ukončení základní školy šel domů?

M: No, na to jsem myslel. Teď na prázdniny (letní prázdniny, poz. aut.) mi máma říkala, že možná půjdu domů. Ale jenom na chvíli. Jinak se mi právě nechce odsud, já si chci tady dodělat tu školu, mě to tady baví.

T: To je úžasný..No je to zajímavý..Jednak je to pro mě úžasný, slyšet, že Tě tady škola baví..a zároveň jsi říkal, že Ti to dřív ve škole moc nešlo..na tý základce. Tak jak se to stalo, že teď tady sedíš a říkáš, že Tě škola baví?

M: Tak když jsem byl na základce, tam mi to nešlo, tak jsem řekl mámě, že chci na praktickou. Tam mi to šlo trochu líp, ale stejně jsem dělal hovadiny ve třídě, jsem neposlouchal. Tak mě dali do toho děcáku. A teď jsem tady a tady mě to baví. Hlavně když máme praxi, tak mě to baví, i ve škole.

T: No to j skvělý. Takže máš pocit, že ta zedničina to je to pravý ořechový?

M: Jo.

T: Takže sis vybral dobrej obor.

M: Jo.

T: A to sis vybral v tom M teda, tam ses rozhodl, že půjdeš na zedničinu?

M: Ano.

T: A změnilo se nějak to, jak teda vnímáš školu od té doby, co jsi teď v zařízení?

M: No jo. To už v M jsem byl v pohodě a rozhodl jsem se, že si udělám školu. Protože tam ve škole jsem měl jako dobrý známky. Tam už mi bylo dobře ve škole.

T: To je zajímavý.

M: To je jako divný, to, že jsem doma takhle nefungoval ve škole.

T: A čím si myslíš, že to je?

M: Já nevím, ale změnilo mě to všechno hodně. To, když jsem tady nebo když jsem byl v DDŠ. Ta škola..když víte, že musíte poslouchat a už jste v pasťáku nebo v DDŠce, tak posloucháte. Kvůli těm odjezdům taky domů, že jo, abych mohl jezdit.

T: Hmm. To byla pro Tebe motivace ty odjezdy domů.

M: Hmm.

T: A když bys mi měl říct něco o tom pobytu v DDŠ..Jaký to tam bylo? Jak jsi to zvládal? Zkus si vzpomenout na první dny..

M: Jako bylo to tam stejný jako tady, akorát tady je to o něco lepší.

T: Já si říkám, že to musela být obrovská změna od toho života, který jsi vedl předtím. Chození za školu, svoboda.. A najednou dětský domov se školou.

M: To byla teda velká změna. Já jsem dokonce myslel, že jsem v nějaký představě, když jsem šel poprvé do školy tam v DDŠ.

T: Jak jsi to přežil?

M: Já nevím, já jsem si zvykl už. Teď už jsou to dva roky, kdy ani na celý prázdniny nebudu doma.

T: To taky vnímám, že sis už zvykl. A jaký to bylo, když jsi teda přišel poprvé do DDŠ, vzpomeneš si na to ještě? A co Ti teda pomohlo si zvyknout? Jak jsi to udělal, že sis zvykl na tak jiný život?

M: Já ani nevím. Já jsem za se začal bavit s klukama tam a hráli jsme fotbal a tak, tak jsem si tam zvykl. No a potom se mi na 2 nebo 3 měsíce tam nevedlo dobře, protože mě odtamtud vzali do H. B..

T: Do léčebny?

M: Hmm.

T: Nebylo Ti dobře.

M: Nebylo.

T: A s čím to souviselo?

M: Já vůbec nevím.

T: No 2 měsíce, to je docela kus života. A byl jsi ještě někdy potom hospitalizovaný?

M: Ne. Jen takhle jednou, ale byl jsem tam dlouho. Já nevím ohledně DDŠ..Já jsem si tam zvykl. A když jsem přišel poprvé sem, tak docela mi bylo smutno, po kamarádech a tak.

T: A jak jsi tady teď dlouho?

M: 5 měsíců.

T: Takže od ledna?

M: Já si myslím, že od září.

T: Tak to tady budeš už pomalu celý školní rok.

M: Jo.

T: Asi Ti to tady rychleji utíká, když Ti to přijde kratší ☺

M: Asi jo.

T: A když bys mi měl teď říct něco tady o VÚ?

M: Tady to je...není to tady špatný.

T: Je něco, co ses tady třeba naučil?

M: Já nevím. Jako je to tady dobrý. Každý den vycházky, když si řeknem vychovatelům. Je to dobrý tady.

T: A myslíš si, že Ti ty pobyty po ústavech, že Ti to k něčemu bylo?

M: Jo. Já myslím, že jo, oproti tomu, co jsem dělal předtím, je to rozdíl.

T: A c čem Tě to změnilo?

M: Škola, kamarádi. Zlepšení známek.

T: A kamarádi.. Jako že sis našel lepší kamarády?

M: Jako ne lepší, ale víme, že tady nemůžem dělat takový voloviny jako doma, tak se nějak podle toho řídíme.

T: Takže sám sebe víc hlídáš?

M: Hmm.

T: A jaký máš plány teď? A nebo nejdřív takhle – když bys měl popsat svůj život v týhle chvíli, tak bys mi řekl co?

M: Nevím.

T: Teď jsi tady a plánuješ, že uzavřeš prvák, pak chceš jet domů na prázdniny, vrátíš se a začneš druhák, zednický práce.

M: Jo, to jo.

T: A jaký jsou další plány?

M: Tak já si tady dodělám ten druhák a pak jak mi padne 18 let, tak půjdu asi domů s tátou do práce. Budu u mámy chvíli a potom si najdu svůj byt. Holku si najdu a pak abychom oba chodili do práce, abychom měli z čeho platit. Byt, jídlo a tak.

T: Hmm.

M: No a já nevím, co dál k tomu mám říct.

T: To jsou takový obyčejný plány. Udělat si školu, najít si práci.

M: Já jsem už pak nepřemýšlel, co budu dělat dál v budoucnosti.

T: Jsou to všechno takový reálný plány a záleží Ti na důležitých věcech. Práce, rodina. Taky jsi mi mohl říct, že si pořídíš bavoráka a nebo že chceš být prezidentem ☺

M: Ne, to já ani nemůžu mít řidičák. Mi ho nedají.

T: Aha. Máš nějaký zdravotní omezení?

M: No, já mám tu schizofrenii. Teď mi vlastně přijít ta kartička ZTP. A nedají mi prostě ten řidičák.

T: Hm. A co by sis ještě přál od budoucnosti? Máš ještě nějaká přání do života?

M: Já nevím. Já jsem nad tím fakt nepřemýšlel.

T: A je někdo, kdo si myslíš, že Ti teď pomáhá ty sny si plnit?

M: Jo, jeden odsud.

T: Nějakej kluk nebo vychovatel?

M: Kluk.

T: Kamarád?

M: No.

T: A jak Ti pomáhá?

M: Tak třeba..prostě kecáme..A víme, že až odsud půjdeme, že se ještě venku jednou uvidíme.

T: To je hezký, že i na místě, kde ne všichni jste dobrovolně, vznikají takovýhle přátelství.

M: No, to jo.

M: On si taky teď ten kámoš zařídil život.

T: Aha.

T: A on už teď končí?

M: Ne, ještě ne, ještě má jeden rok.

T: Aha, ještě taky ten rok. Takže tu ten rok budete spolu?

M: Jo.

T: A vy jste spolu na těch zednických pracích?

M: Ne, my jsme jakoby spolu na pokoji.

T: Aha, on dojíždí do školy někam ven?

M: Jo, on chodí ven na truhlářinu.

T: A krom toho, že máš tady takovýho fajn kamaráda, o koho se ještě můžeš opřít?

M: Ještě tady mám jednoho kluka, on je kousek od města, kde já bydlím. A on vždycky když něco nemám, tak jdu za ním a on mi to dá, pomůže mi.

T: Hmm.

M: A nebo když o nemá, tak já jemu dám.

T: A co někdo z rodiny?

M: Tak to já nevím..No, asi sestra a švagr, ty mi taky dost pomáhají.

T: A ještě někdo odsud ze zařízení? Třeba mistr nebo vychovatel?

M: To ne, jenom tihle dva kamarádi.

T: Dobrá, Miky. Myslím, že jsi mi toho řekl o sobě docela dost. Přemýšlím, jestli se ještě k něčemu vrátit. Napadá mě, že jsi hodně mluvil o tý škole. A Ty bys chtěl teda dělat zedníka?

M: No, ano.

T: Když bych se Tě teď zeptala, jak vidíš sám sebe za 5 nebo 10 let, co bys mi odpověděl?

M: Tak to nevím. To vůbec nevím. Netuším.

T: Tak Ty jsi nějak obecně říkal, že by tam byla ta přítelkyně, ta práce a nějaký ten byt. A kde třeba vidíš děti, v jakém věku? Přál by sis děti?

M: Mně sestra radila, abych si děti brzo nedělal. Ani holku, že si nemám brzo brát, mi radí sestra.

T: Aha.

M: Prostě že je to brzo, že mi ještě není moc let. Že si mám ještě užívat.

T: Aha, má pocit, že na tyhle věci jsi ještě mladý.

M: No, jo.

T: A kolik je sestro let?

M: 22.

T: Aha. Takže Ty jsi nad tématy, jako jsou děti, ještě nepřemýšlel.

M: Ne.

T: A kolik je Ti vlastně let, Mikuláš?

M: 17 mi bude v září.

T: Tak to tyhle věci mají čas.

M: Asi jo.

T: A je něco, co bys mi chtěl o sobě a o své zkušenosti se životem ve výchovném ústavu ještě říct?

M: Já nevím.

T: Je něco, co by mě třeba překvapilo, když bych byla kluk a přišla sem v 16 letech studovat zednický práce?

M: No to bych si musel vzpomenout, ale já si nevzpomenou.

T: Hmm. A co si myslíš, že by se mi tady nejvíc líbilo?

M: Asi ty vycházky.

T: Vycházky, aha.

M: Jo.

T: A v čem by mi to bylo nejvíc užitečný tady bejt?

M: Já nevím, tak.. Může se tady kouřit. Vědí, že se tady kouří tráva, ale nevadí jim to, když to neviděj. Takže..líbí se mi to tady. A vím, že ten rok bych to tady ještě dotáhl.

T: Hmm a myslíš, že je něco, co by mě tady štvalo, když bych byla 16-ti letej kluk?

M: No, tak jako tady ty kluci, to je hrozný.

T: Ne každěj je Tvůj kamarád.

M: No. Je to hrozný tady.

T: V čem je to hrozný?

M: No neuměj se vůbec chovat někteří.

T: Jak to vypadá, když se někdo neumí chovat podle Tebe?

M: Jdou, pak přijdou na barák zhulený jak papriky, ale úplně. Vychovatel to třeba někdy nepozná, někdy jo.

T: Aha.

M: A potom na buňkách tam úplně srandujou, vyváděj tam.

T: Aha.

M: Takhle, no. Nelíbí se mi tohleto, abych řekl pravdu.

T: Nelíbí se Ti, že dělají bordel a Tebe to ruší?

M: Přesně tak.

T: A Ty máš taky nějaký zkušenosti s trávou nebo s něčím takovým?

M: Jo, tak hulil jsem 3 roky.

T: Aha. A mluvíš v minulým čase, takže už si nedáš?

M: No, hulil jsem 3 roky, na 7 měsíců jsem přestal.

T: Aha.

M: Kvůli tomu H.B.

T: Ano.

M: No a teď když si dám, tak mi je dobře.

T: Vážně? A Ty jsi přestal kvůli nějaký interakci s lékama?

M: No já jsem dostal schizofrenii z trávy.

T: Aha.

M: Mně to nedělalo dobře ta tráva. Ale když si dám teď, tak je to dobrý.

T: Myslíš, že Ti to vážně dělá dobře?

M: Jo. Teďka jo.

T: A jak to víš, že máš schizofrenii? To je nějaká diagnóza, kterou Ti dali v tom H. B.?

M: Já jsem slyšel hlasy.

T: Aha. Takže jsi prožíval i takovýhle nepříjemný příznaky. A pak jsi teda jel do tý léčebny a tam jsi dostal tu diagnózu?

M: Jo.

T: A teď to máš jak s těma hlasama?

M: Dobrý, už neslyším nic. Když bych něco slyšel, tak to řeknu.

T: Hmm.

M: To já nemůžu držet v sobě, to by se mi to zhoršilo. Mně říkali doktoři, že jsem na to mohl i umřít, že to bylo dost silný na mě.

T: Teď máš na mysli tu trávu, co sis vzal a pak měl ty hlasy?

M: Jo. Já jsem hulil a přišla na mě nějaká silná schíza. Já jsem se rozeběhl, měl jsem pocit, že mě chce někdo zabít. Tak se ohlídnu za sebe a říkám si, vždyť tady nikdo není.

T: Ta to máš docela blbou zkušenost.

M: No, to jo. To je rozdvojená osobnost. Oni se mě doktoři i báli. Abych někoho nezabil nebo tak. Říkali, že ty hlasy mi něco můžou i nařídit, jako abych to fakt udělal.

T: No ale já teď vidím před sebou normálního 17-ti letýho kluka. Nenapadlo by mě to, že máš takovou zkušenost. A jak jsi to všechno přežil? To, že jsi se ve 14 – ti letech dostal do ústavu, pak tahle blbá zkušenost s hlasama..

M: Já nevím.

T: Co Ti pomohlo to zvládnout? Ty jsi vlastně docela silnej, že jsi tohle všechno dal.

M: Hmm. To všechno kamarádi.

T: Myslíš to tak, že Tě podrželi?

M: No.

T: A tahle Tvoje zkušenost..mluvil jsi o tom s někým?

M: Jo, řekl jsem to tady pár klukům.

T: A co oni na to?

M: Říkali, že mi tu trávu nedají, že to nemůžu brát. Tak já si to zařizuju sám tu trávu. Ale nepotřebuju to každý den. Nejsem na tom závislej.

T: A proč teda hulíš, k čemu je to dobrý?

M: Aby mi to tady líp utíkalo. Protože ona je tady docela nuda. Ale když se pak sejdeme celej barák venku, tak jsou docela randy.

T: A Vy tady máte nějakou farmu, vid'?

M: Jo.

T: Chodíš tam někdy?

M: Jo, někdy nakrmit králíci, ovcím vodu, rozházet jim suchý chleba a tak.

T: To nemají všude, bych řekla. To by mohlo být, nebo v mých očích to tak vidím, něco zajímavýho tady na tom zařízení. Nebo jak to vidíš Ty?

M: Jako jo, je to zajímavý ty zvířata.

T: Já jsem se Tě ptala na tu Tvoji zkušenost s nemocí a hulením a myslela jsem to tak, jestli si třeba kluci od Tebe nechají i promluvit do duše, když jim řekneš, co jsi zažil na základě toho, žes hulil? Že jsi měl z toho vlastně zdravotní problémy. Mluvil jsi někdy s někým o tom v tomhle duchu?

M: Jak jako?

T: Jako „hele, já jsem z toho měl schízu, nehul“.

M: Ne, ale jednou se mi stalo, že jsem měl strašnou žízeň, byl jsem zhulenej jak to a neměl jsem pítí. A vedle mě byl kamarád, kterej si dával další cigaretu. Otočil jsem se a vedle mě bylo najednou pítí. Já nevím, jestli se mi to zdálo, že jsem se napil nebo co to bylo.

T: No, ono možná, tak to teď tak nějak vidím já jako vnější pozorovatel, Ti to hulení opravdu nedělá moc dobře. To mi teď tak běží hlavou.

M: No, možná. Ale když si teď zahulím, tak to je fakt rozdíl, než co bylo dřív. Protože dřív jsem se normálně rozeběhl a blbnul jsem. Tady mě probíraj asi ty kluci.

T: Jak to myslí, že Tě probíraj?

M: No, dřív, když jsem si zahulil, tak na mě přišly takový stavy, že jsem byl mimo, nechápal jsem, že na mě někdo něco mluví. A hned jsem si myslel, že mluví něco o mně. A prostě jsem z toho dostával takovej strach. Strach z toho, co na mě chystaj. Říkám, já jdu domů radši.

T: Hmm. Takže jsi takovej trochu vztahovačnej, dalo by se to tak říct?

M: No, já jsem spíš takovej tichej, tak mě tady vidí kluci. Moc nemluvím.

T: Já bych teď řekla, promiň, že se k tomu zase vracím, ale pořád mi to běží hlavou ta myšlenka, že ta tráva to není pro Tebe úplně dobrej lék. Přemýšlím, co by tam mohlo být místo toho. Nenapadá Tě něco?

M: Já mám jednoho kamaráda z J., ten od 20-ti let hulil trávu do 30-ti let a dostal schizofrenii takovou, že slyšel Hitlera.

T: No, takových lidí je víc, taky znám někoho takovýho. Ne každému to sedne a ne vždycky. Můžeš být třeba jen trochu zdravotně oslabenej nebo trochu smutnej, z něčeho rozhozenej nebo to může jenom být moc silný a je to tady.

M: Jo, je to možný. Ale já tomu nevěřím, že by se mi teď mohlo stát něco takovýho. Já se teď na to vůbec necítím, že by se mi něco stalo nebo že bych měl zase něco slyšet.

T: Hmm.

M: Vůbec nic. Ale já myslím, že ty kluci tady mě z toho probíraj. Když se zhulim, tak mě držej v realitě. A když by na mě zase něco šlo, já bych to hned řekl vychovatelům.

T: A Ty to poznáš, Mikuláši? Jak to poznáš?

M: Jo, to bych slyšel nějaký hlasy, jako že mi něco raděj. Takový ozvěny.

T: Ono je spousta dalších příznaků. Já si třeba myslím, že když už člověk malinko cítí, že to není ono, že se třeba cítí jen trochu blbě, že by se měl víc sledovat, víc odpočívat a rozhodně v tý chvíli okamžitě přestat s hulením.

M: Jo. Já vím.

T: Ono to může být třeba spojený jenom s neklidem. Říkáš si, sakra, proč mám nervy. A může to být ono, že se to blíží.

M: To jo.

T: No, přijde mi, že toho máš hodně za sebou.

M: Jo, jo.

T: Hodně životních zkušeností. Takových i těžkých poměrně.

M: Jo, s tou nemocí je to těžký docela.

T: Hele a máš teď nějakou holku?

M: Teď ne.

T: Je to tím, že jsi tady a nechceš mít vztah na dálku?

M: Přesně tak. Když jsem tady, tak holku nechci. Až budu doma, tak možná budu mít holku, ale tady to nejde.

T: Hmm. Tak když bychom to teď měli nějak shrnout – takže Ty se teď soustředíš na školu a na to, abys teď mohl odejít domů na prázdniny?

M: Přesně tak.

T: Tak jo, Mikuláši, já Ti děkuju za rozhovor a přeju Ti, ať se Ti daří jít za tím, čeho si přeješ dosáhnout.

M: Já Vám taky. Děkuju.

Matěj 22. 6. 2017

Tazatelka (dále jen T): Tak, já jsem Ti to už trochu představila cestou sem ze zahrady. Zajímám se teď o jedno téma a zkoumám ho tak, že dělám takový vyloženě výzkum. Ráda bych to pak prezentovala ve své diplomové práci. Píšu o tom, jestli pobyt dětí a dospívajících ve výchovných ústavech, potažmo v dětských domovech se školou je pro ně ve finále do života nějak užitečný.

Matěj (dále jen Ma): Hmm.

T: Zajímá mě teď, jak Ty sám to hodnotíš. Budu se Tě částečně ptát na otázky, ale byla bych pak radši, když bys povídal Ty sám zcela podle sebe. Zajímá mě vlastně Tvůj životní příběh. Jak se to stalo, že ses tady ocitl, jak to celkově vidíš – svůj dosavadní život a jestli Ti pobyt tady podle Tebe něco přinesl třeba ve vztahu ke škole.

Ma: Takže mám začít od začátku až do konce? Od toho, jak to začalo?

T: Jo. Tak jestli můžeme začít, super. Já ten rozhovor budu nahrávat, pak ho celý přepíšu a nakonec ho nějakým způsobem rozeberu, budu v tom hledat třeba nějaký společný důvody pro Vás, se kterými si dneska tady povídám, proč jste se dostali do výchovného ústavu anebo budu vyhodnocovat, jak Vám byl pobyt tady užitečný.

Ma: Jo, jo.

T: A asi by mě v úvodu zajímalo něco o Tobě a o Tvý rodině. Tím bych asi začala, jestli můžeme. Vyprávěj cokoli, kdo je Matěj, jaký je, jaký měl dětství a tak. Cokoli chceš.

Ma: Tak já jsem hodně náladovej, dětství jsem měl dobrý.. Máma je hodná, stará se o nás. Máma je Cigánka. Táta je Gádžo. Umí bejt přísněj, ale jenom, když je to potřeba. Oba jsou hodně pracovitý, furt v práci, dělaj ve fabrice. Mám mladší ségru. Ještě jí není ani 14 a už se stará o kluky. Nelíbí se mi to. Někdy bych jí nejradši dal pár facek. A jak jsem řek na začátku o sobě, já jsem hlavně náladovej tvor.

T: Hodně náladovej? Ty přece nejsi jenom náladovej, jak Tě tak znám. To je na Tebe hodně stručný.

Ma: No jo.. Jsem ještě citlivej... a ještě žárlivej..hmm agresivní, když už mám fakt nervy. Když mám fakt nervy, tak tady musej zavírat i okna.

T: Hmm.

Ma: Jinak teď tady už v pohodě. Od toho DDS jsem se nějak srovnal. Nevím, tady je to jinej režim. Nebo ne jinej režim, spíš takhle – čím víc nás v tom DDS drželi, tím víc jsem měl v sobě ty nervy, tu zlost. A teď když tady máme tu větší volnost, tak to je v pohodě. Nic mě tady neštve, dá se říct. Všechno se tady dá skousnout. Dá se to vydržet.

T: Máš pocit, že je to tady takovej víc otevřenej prostor a máte víc svobody?

Ma: No jasně, no. Je to tady v tomhle lepší. Tady ani není potřeba chodit na útky, tady máme všechno.

T: Hele a máte i víc zodpovědnosti za sebe?

Ma: Máme, no. Když jdu na útek, tak „běž, Tvůj problém“. Všechno je náš problém. Vždycky nám říkaj, že jaký si to uděláme, takový to máme. A když si to uděláme špatný, tak už nám nikdo nedokáže pomoci. Když nám někdo radí a my tu radu nevyužijem, tak nás v tom nechaj utopit. A když prostě my těch rad nevyužijem, nedá se nic dělat. Třeba jeden kluk tady, Mára, ten dělal pořád průsery a tomu vychovatelé hodně pomáhali, nenechali ho nikdy spadnout až úplně na dno.

T: Takže máš pocit, že ta podpora od vychovatelů a celkově od personálu tady, že ji máte?

Ma: Máme. No, jakž takž jo.

T: No a když bych se Tě teď zeptala, jak se to stalo, že ses dostal až sem, čím to bylo? Já to trochu vím, protože se známe z DDS, ale zajímá mě, jak to vidíš, třeba i po tom roce.

Ma: No, můžu si za to sám, protože jsem se snažil házet vinu, za to, že jsem se dostal do ústavu, na ostatní lidi. A mohl jsem si za to sám, protože jsem, jakej jsem. Já nevím, jak to mám říct. Já jsem to předtím viděl tak, že za to mohla holka. Ale mohl jsem si za to sám, protože jsem se sebou mohl udělat už něco dřív.

T: Aha.

Ma: Ale neudělal jsem.

T: Takže Ty myslíš, že ten hlavní důvod toho, proč ses dostal sem, jsi byl Ty sám? Já znám trochu ten Tvůj příběh. Tam ty důvody byly agresivní chování vůči Tvoji dívce, jestli si dobře vzpomínám. A nechození do školy.

Ma: Hmm, ano.

Ma: Já teď tu vinu vidím v sobě.

T: Předtím rokem si vzpomínám, že jsi hodně mluvil o tom, že Tě ta přítelkyně provokovala.

Ma: Jo, bylo to tak. Mohl jsem ale kdykoliv říct, že je konec a jít pryč. A už to nechat být. A nemusel jsem se k ní zase vracet. Já to vím, že si za to můžu sám, protože rozhodnutí, který je na mně, je moje rozhodnutí. A nikdo s tím nic neudělá. A už nemůžu na nikoho nic házet. Když já se tak rozhodnu, tak si za to rozhodnutí nesu zodpovědnost.

T: Hmm. No a pak jsi teda z DDŠky šel sem..

Ma: No a chodil jsem na školu venku, ve vedlejším městě a tam jsem si to posral.

T: A co to bylo za obor?

Ma: Instalatér.

Ma: Já jsem myslel, že to bude všechno v pohodě, že jo, akorát..Tady mi říkali, že ta škola není dobrá, jestli nechci dobrovolně přestoupit sem, jakože vidí, že ta škola prostě nefunguje tak, jak by měla fungovat.

T: Aha.

Ma: Jsem se tam hádal se všema, hlavně s Cigánama. Jsem tam dělal největší konflikty s nima. No a pak mě vyhodili za to ještě, že jsem tam měl hulení. Nebo ne vyhodili, měl jsem podmíněčný vyloučení.

T: Hmm.

T: Tak ses pak rozhodl, že půjdeš sem na ty zednický práce?

Ma: Nerozhodl, oni mě sem dali.

Ma: Já jsem měl to podmíněčný vyloučení a to byla další varianta prostě.

Ma: Teď už jdu na třetí školu. Teď už mám vybranou další školu, budu zase přestupovat od září do prváku.

T: Aha a na jaký obor (mírně udiveně)?

Ma: Oděvní, textilní průmyslovka. A mám to i s maturitou. Jsou to 3 roky a ten čtvrtý je jakoby dobrovolnej, že si můžu dodělat maturitu, když budu chtít.

T: A proč změna, najednou? Zedník Ti nevyhovuje?

Ma: No, zedník. Tady to není zedník ani. Ani stavební práce, tady to s tím nemá nic společného vůbec.

T: Jak to myslíš? Jak tomu mám rozumět? Ten obor se jmenuje zednické práce, takže si pod tím něco představuju..

Ma: Když bych Vám to řekl takhle: tak za tu dobu, co tu jsem, jsme dělali stavební práce, jakože fakt zedničinu, asi tak třikrát maximálně.

T: A co děláte jinýho?

Ma: Zametáme. Nebo v zimě, no to jsem nechápal, my zedníci jsme brali 300kilový traverzy na zádech z prudkýho kopce dolů, kde to bylo zamrzlý a brali jsme to dolů do lesa až k mostu. A museli jsme to tam srovnat a postavit nový most a takhle.

T: Aha. Takže máš pocit, že tady nedostáváš to, co by sis jako představoval od toho oboru?

Ma: Jo, přesně.

T: Ale ten prvák bys měl dostudovanej nebo ne? Měl bys ho dodělanej?

Ma: Tady jo. Já jsem chtěl přestoupit jakože do druháku, ale tam mi řekli, že to je úplně jinej obor.

T: Aha. Takže v tom není žádněj Tvůj neúspěch, když bys chtěl dál pokračovat tady v zedníkovi, šel bys do druháku.

Ma: To jo, já tady mám dobrý známky, úplně v pohodě.

T: A jak se to povedlo, že zase přestupuješ na školu venku?

Ma: No jdu domů, na podmínku (podmínečné umístění mimo ústav, pozn. aut.).

Ma: A jak se to povedlo, to taky nevím. Já jsem to tak moc chtěl, až se to povedlo. Jsem se hodně moc snažil a otravoval jsem všechny, že chci domů, až se to povedlo.

Ma: Otravoval jsem kurátora, pana S. (vedoucí vychovatel, pozn. aut.), sociální). No a pak mi řekli na soudě, že se mi prodlužuje ústavka do 18-ti let, ale že budu jakože podmínečně propuštěnej a když udělám zase něco, jako něco závažnýho, tak se zase vrátím sem. Takže mám poslední šanci na to, abych ukázal, že převezmu tu zodpovědnost sám za sebe.

T: A myslíš, že to zvládneš?

Ma: Jo.

T: Jo? Věříš si?

Ma: Jo, tady v tom si věřím.

T: A když bys měl teď nějak shrnout, k čemu Ti ten pobyt v DDŠ a tady byl? Ty už jsi vlastně 2 roky v ústavním zařízení, je to tak?

Ma: Jo, 2 roky.

T: A je něco, co Ti to dalo nebo vzalo? K čemu to bylo ten pobyt v ústavu pro Tebe?

Ma: Vzalo mi to toho hodně. A dalo mi to to, že jsem si mohl dodělat základku. A tak trochu i to, že jsem se jakž takž naučil chovat k ostatním lidem. Že nemůžu bejt až tak sobeckej nebo prostě, že si nemůžu všechno přivlastňovat jenom pro sebe, když to potřebujou i ostatní. Prostě něco za něco. Hodně mě to tady naučilo, hlavně vychovatelé, prostě když něco chceme, tak něco za něco. Nemáme třeba vycházku v ten den a chceme jít ven, tak prostě uděláme něco navíc, a s něčím pomůžeme a pak můžeme jít ven. To máme takhle, řekl bych, že dobrý. Vlastně mi to tady dalo fakt hodně. Naučil jsem se všechno, co jsem potřeboval nebo nevěděl.

T: No a co Tvůj postoj teda k tý škole, když by ses nedostal do těch ústavních zařízení, bylo by něco jinak?

Ma: Nedodělal bych tu školu (přesvědčivě).

T: Myslíš, že ne?

Ma: Stoprocentně ne.

T: Myslíš, že bys pak nešel nakonec ani na učňák?

Ma: Šel bych asi z donucení rodičů, ale určitě by to nebyl ani ten instalatér, protože bych tu 8. třídu nedodělal. To vím teď stoprocentně, že bych to nedodělal.

T: A Ty máš teď v plánu tu textilku dokončit?

Ma: Hmm, i s tou maturitou.

T: To je skvělý.

Ma: Hmm. Budu to muset už překousnout. Vydržel jsem to už 10 roků ve škole, jakože dohromady. Takže další 4 roky to taky vydržím.

T: Proč škola a ne rovnou práce?

Ma: Tak lepší se jako vzdělat víc, mít lepší vzdělání a potom jít pracovat a mít lepší peníze, než jít rovnou makat a za nic. A potom mi to zas bude chybět, když si budu chtít najít lepší práci a nebudu mít ten papír na to.

T: A není to taky takovej důležitěj předpoklad, jak se dostat na podmínku – chodit do školy?

Ma: Je, no.

Ma: Ale já jsem si to právě zařídil tak, že budu, dá se říct, doma, ale vlastně budu na intru na tý škole.

T: Aha.

Ma: Takže takhle nějak.

T: A jaký máš teď další plány kromě tý školy? Když bych se Tě teď zeptala na představu Matěje za 5 nebo 10 let – co dělá, kde je, kde žije, s kým žije?

Ma: Jéé, to já si jako nedokážu takhle představit svoji budoucnost, ale chci, aby byla jako co nejlepší, aby mi nic nechybělo v tom životě. Chci mít zařízenej byt, auto, všechno prostě, aby bylo tak, jak má bejt. A ne mít nějaký závazek, kterej mě bude v něčem omezovat. Nechci bejt prostě omezovanej ničím, myslím tím teď to, abych třeba nemohl dělat práci, která mě baví, jako bez toho papíru, bez výučáku. Prostě chci se věnovat tomu, co mě baví.

T: To je hezkej postoj, hezký plány do života. Hele a když bych se Tě teď ještě zeptala, jaký to tu bylo, když jsi sem nastoupil z DDŠ? Bylo tu něco těžkýho? A jak jsi to zvládnul?

Ma: No, bylo to divný. Byl jsem hodně zvyklej na Mirka (kamarád z DDŠ, pozn. aut.), ale ten už si musel jet sám za sebe.

T: Vy jste byli kamarádi velký.

Ma: Byli, no.

T: A kde je mu teď konec?

Ma: Asi je na útěku pořád.

T: A s Karlem se bavíš? (další chlapec, s nímž se zná z DDŠ pozn. aut.).

Ma: Bavím, no.

T: A s Márou (další chlapec z DDŠ, odešel do zařízení s většími ochrannými opatřeními kvůli výrazným psychiatrickým symptomům).

Ma: S tím moc ne. Ale zas, většina lidí ho tu shazovala a já jsem ho často uklidňoval. Jednou jsem s ním byl vzhůru třeba i do 4 hodin do rána, aby měl s kým mluvit, protože měl v hlavě bordel.

T: Takže tady byli vlastně 2 kluci, který jsi už znal. A pomohlo Ti to v něčem?

Ma: Hmm, ani ne.

T: Aha, spíš Ty ses snažil být oporou, třeba právě tomu Márovi.

Ma: Jo. Já se snažím bejt často oporou. Ale potom když mi ten člověk podrazí nohy, tak padá. To jsem říkal i Márovi. Já jsem mu třeba pomohl a on jakože mi dělal naschvály. Takže jsem mu to řekl rovnou do očí – příště, až budeš chtít pomoci, tak běž, kam chceš, tady v baráku, ale za mnou nechod'. Protože on mi taky jednou podrazil nohy. Já jsem mu pomohl, když byl na dně, ještě mi děkoval a všechno. No a potom mi začal dělat do holky. Takže jsme se ještě pohádali. Pár dní před koncem, než odjel pryč.

Ma: No a s Karlem jsem v pohodě, s tím jsem si už podal ruku (chlapci měli před rokem v DDŠ společný vzájemný konflikt, který vyústil fyzickým napadením Karlem Matějem), sám za mnou přišel s tím, že už chce bejt v pohodě, že už ho to nakonec nebaví, že jo.

Ma: To už je strašně dávno, fakt dávno.

T: Hmm.

T: No a tady jsou vlastně jenom kluci, dá se to vydržet bydlet a fungovat jenom v takovém chlapečském kolektivu.

Ma: Joo, dá.

T: A vzpomínáš někdy na DDŠ?

Ma: Hmm, jo.

T: A když bys to mohl porovnat ty zkušenosti z DDŠ a odsud z VÚ?

Ma: Tam jsem měl...nevím, jak to mám říct s těma zkušenostma..Prostě tady mi to dalo víc, než mi dalo DDŠ.

T: A myslíš si, že je to tím, že seš teď starší anebo je to tím režimem? Nebo něčím jiným?

Ma: Postupem věku si myslím. Člověk na to přijde až v určitém věku. V určitém věku to přijde na každého, si myslím.

T: To je zajímavý. Cítíš se teď rozumnější a líp to funguje ten režim na Tebe?

Ma: Hmm.

Ma: Je to ale ještě tak, že někdy se chce a někdy se nechce. To je to, co jsem říkal, že jsem hodně náladovej. Někdy se mi chce, tak dělám úplně naplno, někdy se mi zase nechce a tak nedělám vůbec nic, jen sedím a koukám.

T: Hele a co tráva a tak? Mě jsi s tím problémy, tak to byl taky jeden z důvodů, proč ses dostal do DDŠ. Změnilo se to nějak?

Ma: Je to anonymní? (smích)

T: Je.

Ma: Tak já už nic jakože nepožívám, jen občas hulim. A to hulení ani nijak nevyhledávám, dám si občas, ale nepotřebuju to vyhledávat. Jsem jakž takž v klidu i bez toho.

T: A perník a tyhle věci?

Ma: Z toho už jsem venku.

T: Jak dlouho?

Ma: Počkat...(počítá).

T: Počítáš dny, týdny nebo měsíce?

Ma: To bylo od toho momentu, jak jsem byl ještě v DDS a domů jsem šel ten týden před prázdninami, teda šel jsem na útěk. Tak to bylo jakože poslední, co jsem si dával, myslím, jo, to bylo poslední. A pak celý prázdniny nic až do..sakra, kdy to bylo...myslím, že v březnu, v březnu jsem měl naposled.

T: Aha, v březnu jsi měl relaps..No a s čím to souvisí, že si dáš většinou?

Ma: Tak jakože...no pro zábavu...chci se pobavit, dám si to. Já už to neberu jako návykovou látku, ale jen fakt pro zábavu. Třeba když jdu na diskotéku. Většinou teď ale na diskotékách jenom piju. Perník už si nedávám, nevyhledávám to.

T: Hmm.

Ma: Jak jsem dopadl já, tak vidím, jak teď dopadají moji nejlepší kamarádi. Všichni do toho spadli a já jsem z toho venku.

T: Hmm.

Ma: Ještě se mi smáli před časem, že já jsem feťák. No a pak jsem šel sem. Přijedu po čase domů a zjistím, že všichni, se kterými jsem se bavil, začali fetovat. A to všichni, co teď fetují se mně kdysi smáli, že jsem smažka.

T: A jak se Ti to povedlo se z toho dostat? To mě zajímá.

Ma: No..prostě jsem se z toho dostal. Věděl jsem, že mám na to, s tím přestat. Z jednoho důvodu to začalo – kvůli té holce, že jo – a tak jsem najednou měl důvod i přestat.

T: Hmm.

Ma: Řekl jsem si, tak se zase zalíbím jiný. A tímhle ničím sám sebe, ne okolí.

T: To máš pravdu. To je takovej hodně rozumnej náhled.

Ma: Hmm. No a taky kvůli tomu jsem s tím přestal, že nechci vypadat tak, jak vypadají ostatní. Chci vypadat dobře a zdravě. A ne tak, že když jdu po ulici, už vidíte od pohledu, že feťák.

T: Hmm.

Ma: Akorát se mi furt nedaří přibrat. V DDS jsem přibral a dost. Když jsem tam přišel, byl jsem vyfetovanej, měl jsem 40 kilo.

T: Hmm.

Ma: Odešel jsem, měl jsem 65.

T: Hmm.

Ma: Přes prázdniny ani nevím, jak jsem to shodil, asi tím, že jsem moc nejedl, protože jsem neměl vůbec čas, byl jsem furt v práci. Jsem dělal číšníka a řekli mi, že budu mít třikrát denně pauzu, čas na to, abych se nasvačil a zakouřil si a ani jednou jsem v tý práci nezažil, že bych se mohl aspoň jednou denně v klidu najíst. Jsem dělal měsíc v kuse a jedním jídlem denně.

T: Aha, jsi neměl žádný jídelní režim a k tomu těžkou práci, takže to šlo rychle dolů.

Ma: Jako já jsem dělal číšníka. Po prvním týdnu jsem byl mrtvej. Řekli mi, že budu dělat maximálně 12 hodin denně, maximálně. Napsáno jsem měl 10 hodin denně a šéf mi řekl, jestli by mi nevadily ještě 2 hodky navíc, pomoci jim. Jakože kdyby bylo hodně lidí. Říkám OK, v klidu. No a pak jsem tam byl 2 nebo 3 dny po sobě 18 hodin.

T: Hmm.

Ma: Takže jsem akorát přijel domů, šel jsem spát a ráno zase.

T: Hmm. Hodně náročný. A bylo to aspoň zajímavý finančně?

Ma: Joo, bylo.

Ma: To mi řekl ze začátku, že budu mít 80 korun na hodinu, tak pak mi ještě přidal, jako že jsem měl kilo.

T: Hmm.

T: No a tady jsi chodil na nějaký brigády během školního roku? Byla nějaká možnost?

Ma: Jo, byla. A chodil jsem. Tady je jedna fabrika, chodí se na 3 hodiny denně skládat bedny. To mě ale moc nebaví a člověk si taky moc nevydělá, protože jsou to jenom ty 3 hodiny denně. Ted' už ale ten čas radši strávím jinak. No a pak se tady chodilo k jednomu chlápku a to už se vůbec nevyplatí. Jo, to řeknete vychovateli, že chcete na brigádu, on tam zavolá a pošle nás. Dost často ale pro nás nakonec vůbec nic neměl, takže tam přijdete, sedíte, čumíte, o ničem. Zbytečný tam chodit. Po těch zkušenostech, co mám, si radši počkám na léto a pak z toho žiju celý rok.

T: A už máš něco vyjednaný ted' na léto?

Ma: Mám, budu dělat zedníka.

T: No vidíš, tak budeš dělat v létě zedníka a přitom odcházíš ze zednických prací.

Ma: No právě abych dostal nějakou praxi, protože tady jsem nezískal vůbec žádnou praxi. To, co umím, umím v podstatě z brigád z minulých roků.

Ma: Už jsem toho dělal dost.

T: Takže Tvý plány na ted' jsou udržet se doma?

Ma: No.

T: Takže udržet se ve škole a doma?

Ma: Udržet se spíš tak, abych fungoval.

T: Jak to budeš dělat?

Ma: (Smích) Budu fungovat.

Ma: Tak já nevím, jak to udělám. Budu se prostě snažit, abych to neposral. Budu si hodně dávat bacha na slova, co říkám.

T: Hmm.

Ma: Jakože dospělým lidem. Přemejšlím prostě už i ted'. Když se bavím třeba s vychovatelem, už ted' přemejšlím, co mu mám říct. Jak mu něco řeknu, už to pak neovládám.

T: Takže to si myslíš, že by mohl být ten největší problém na tý škole, že se nějak nevhodně zachováš nebo vyjádříš směrem k dospělým? A že Tě zase vyloučí?

Ma: Ne, to už nebude tak moc. Už jsem v tom dostal ponaučení a zkušenost. Prostě už vím, že si mám držet respekt k ostatním lidem. Že oni za to, že já mám nervy nebo tak, vůbec nemůžou. Prostě si vztek nemůžu vylejvat na druhých lidech. To jsem taky zjistil nedávno (úsměv).

T: Jak jsi to zjistil?

Ma: Zkušenost. Byl jsem prostě hnusnej na ostatní a řekla mi to jedna holka. Řekla mi, že si nemám vylejvat svoji zlost na ostatních lidech, že nikdo kolem mě za to nemůže. Že si to mám buď nechat pro sebe a nebo si to vyřídit s tím, kdo za to může. Tak jsem si to takhle k sobě vzal.

T: A máš ted' nějakou přítelkyni?

Ma: Ne.

T: Ne? A vidíš nějakou vysněnou v tom svém životě?

Ma: Ted' nehledám. Včera jsem ukončil vztah (povzdychnutí).

T: Aha.

Ma: 4 měsíční, skoro 5-ti měsíční,

T: Tak to už je docela dlouhá doba.

Ma: To jo.

T: Nějak se Ti s těma ženama pořád nedaří.

Ma: No, ne no. Ale teď jsem za to já nemohl. Byl jsem na ní hodnej, všechno. Čekal jsem, kdo udělá první chybu, jestli já nebo ona. A udělala jí ona.

T: Jak to vypadá, když holka udělá chybu?

Ma: Jde za jiným chlapem.

T: Aha.

Ma: To je asi jediný, co neodpustím. Navíc naschvál.

T: Tomu rozumím.

Ma: Nebo ne, když jde za jiným chlapem, ale prostě přemýšlí, že to ukončí a začíná v tom druhým, jakože kamarádovi, hledat něco víc. Já už jsem to viděl, tak jsem to musel ukončit. To bylo přesně to. Už začala si vylejvat vztek na mně i na těch klukách, se kterými byla předtím. No a já jsem jí řekl, že ne, že za to ty kluci nemůžou, že vždycky za to může holka. Když by ona nechtěla, tak je jenom se mnou a nedělá takovýhle píčoviny a neříká ostatním klukům, že je chce a tak.

T: A ta byla nějaká holka odsud?

Ma: Jo.

T: Aha. Dívka, kterou jsi tady získal.

Ma: No, jako jedinej jsem jí získal.

T: Aha, snažilo se o ni víc kluků odsud?

Ma: Jo a nikdo nic. Jedinej já.

T: Ty jsi takovej lamač dívčích srdcí.

Ma: Noo (smích).

T: Jak jsi ji získal, čím?

Ma: Nevím (smích).

T: Tak Ty umíš s těma holkama mluvit, že jo..

Ma: Asi trochu jo..(smích)

T: Ošklivej taky nejseš..Docela dobrá kombinace (smích)

Ma: (smích)

T: A je něco, co by sis teď chtěl v následujících třeba 5-ti letech splnit?

Ma: Mám, no.

T: A co to je, co by to bylo?

Ma: Zařídit si všechno sám. Chci si zařídit byt sám, první auto sám. No a do těch 5-ti let, to tak dodělám školu, bych chtěl mít přehled o tom, kde budu žít, jak budu žít a mít to všechno naplánovaný do budoucna, abych všechno nehonil na poslední chvíli. Jakože už bych třeba nemohl sehnat byt, jakej chci, 1+1 nebo tak.

Ma: Chci mít svoje prostě.

Ma: Chci si zařídit byt, mít svoje vysněný auto. Jakože já vím, že to jakože zvládnou, ale..(nejistě)

T: A co k tomu potřebuješ, abys toho dosáhl?

Ma: Čas a peníze.

T: Aha. A ty vyděláš jak?

Ma: Musím chodit hodně do práce. Asi to vidím tak, že budu chodit do dvou prací.

T: A spojuješ to nějak i s tou školou jakože s tím vzděláním? Ty jsi to trochu říkal na začátku – jakože když má člověk teda nějakou školu, tak může získat lepší práci.

Ma: Je to tak. Většinou se na to koukaj. Teda aspoň do těch lepších prací, kde taky hodnotěj líp, se na to koukaj. Prostě mít výučák nebo spíš maturitu.

T: A z Tebe bude teda, až si doděláš tu textilku?

Ma: Ono to není jenom textilka. Mají tam víc oborů, chemik, plastikář a tak.

T: A Ty jdeš na jaký obor?

Ma: Jdu na chemika, plastikáře a gumaře. Budu se hodně učit hlavně chemii.

(hlas z venku, který slyšíme z okna): Matěji, gádzoo..

T: Jdete na vycházku?

Ma: Ne, on je nadrženej hrozně, furt otravuje (smích).

T: To je nějakej kamarád?

Ma: Jo (smích).

T: Co potřebuje po Tobě?

Ma: Nevim (smích).

T: Dobrá.

T: A dovedeš si teda představit svoje konkrétní uplatnění, až si doděláš tu školu? Na jakou práci teda pak dosáhneš?

Ma: Tak s maturitou se nebudu mít špatně..Teda já s tím ještě nemám jako zkušenosti, ale tak bych řekl, že nezaměstnaní teda nevyučení mají tak 10 – 15 tisíc maximálně čistýho a myslím, že s tou maturitou bude tak 30 – 40 tisíc.

T: V tomhle oboru?

Ma: Vám teď strašně klesl výraz. Takže s tím nepočítám (smích).

Ma: Jste se teď tak podívala úplně „cože?“ (smích)

T: Ne, tak to určitě záleží na oboru. I lidi s vysokou školou můžou vydělávat 15 tisíc měsíčně, to vážně záleží na oboru, ve kterém pracuješ.

T: Ale to, co popisuješ, mi přijde perspektivní, třeba do nějakých konkrétních firem, taková jako lepší pozice.

Ma: No oni to právě mají takhle, že za tu školu nic neplatíte, ale chtějí na oplátku, abyste pro ně 3 roky pracovala v jejich fabrice. Takže tam budu jakože 3 roky mít práci a když si udělám tu maturitu, tak nebudu mít práci, ale budu zaměstnávat ty ostatní a to by mě bavilo. Kontrolovat ostatní.

T: Jo, jakože nějaký mistr třeba na výstupní kontrole.

Ma: Jo, něco takovýho.

T: No, možná i v tý fabrice, když bude člověk hodně pracovat, tak by to třeba mohly být i takovýhle peníze.

Ma: Hmm. Já si taky myslím, že z toho můžou bejt dobrý peníze.

(někdo si venku nahlas popískává..)

T: Tak plány máš. A já Ti přeju aby Ti všechno vyšlo.

Ma: Taky se o to budu snažit, aby to všechno vyšlo.

T: A co bys sám sobě teď tak nejvíc přál?

Ma: Klid.

Ma: Nejradší bych se teď tak na měsíc odstěhoval na ostrov a byl bych tam sám. Bez telefonu, bez všeho.

T: A souvisí to s tím rozchodem?

Ma: Jo.

T: Máš teď náročný období. Docela to chápu, že hledáš klid.

Ma: Hmm.

Ma: Potřebuju klid. Už se těším, až zítra pojedu domů a budu mít ten klid. Tady ten klid nemám. Tady si lehnete, chcete bejt v klidu... A za chvíli stejně někdo přijde.

T: Myslíš kluky nebo vychovatele?

Ma: Kluky nebo vychovatele, to je jedno, prostě přijde někdo, že něco potřebuje. Tady je to na prd tady v tom.

T: A kde nebo jak doma hledáš klid? Jak ho získáš?

Ma: Jdu do lesa. Většinou to takhle řeším, když má nervy, když jsem naštvanej anebo mě něco trápí, jdu do lesa prostě.

Ma: Anebo jdu mrtě daleko, někam, kde to neznám, jenom se tak projít. To mi asi nejvíc pomáhá. Jdu někam, kde to neznám, ztratím se a pak hledám další třeba 2 hodiny cestu zpátky. To mě uklidní vždycky, už na to tolik nemyslím. To mi nejvíc pomáhá prostě, projít se a nechat to bejt všechno.

T: To je docela dobrá strategie, když víš, že Ti to funguje.

T: A Ty jsi nějak taky uvažoval o tom boxu, když jsi sem nastupoval..

Ma: Hmm, ale to mi nevyšlo. Já jsem si několikrát řekl, že to chci, ale nevyšlo mi to prostě. Odpískali to tady, pořád dokola to oddalovali, tak jsem si pak už řekl, ž na to kašlu. Hádat se s nima nebudu. To bylo nejdřív „jo, můžeš si tady chodit na kroužky, na jaký chceš“ a pak nic. Chtěl jsem jezdit do vedlejšího města na ten box a „ne, kdo by tam s Tebou jezdil..“ a takhle, takže nic. Tak jsem si říkal, že chci chodit aspoň tady na karate nebo na něco prostě, no to byl ještě rok 2016, když jsem to vychovateli říkal a on prej, že tam s náma půjde a nic prostě.

(klepání na dveře)

T: Ano?

(vejde chlapec): Tak co, more, Ty seš tady celou dobu!

T: Dobrý den, na copak čekáš?

Dobrý den, čekám na Matěje, že půjdem ven.

T: Tak ještě, prosím Tě, minutku počkej, jo?

Jo, dobře.

(za zavřenými dveřmi): Dělej, more!

Ma: To je hrozný! (smích)

T: Takže máte vycházku?

Ma: No dneska jsme ji neměli mít, měli jsme tady sedět a mít komunitu. Ale kvůli tomu, že zítra ráno má pršet, jsme šli místo komunity sklízet to seno a komunita byla jakože tam. Ted' máme hotovo a budem mít vycházku za to, že jsme to udělali.

T: Super, že máte hotovo.

(bez zaklepání vchází vedoucí vychovatel)

T: Už je tady pan S. a na Tebe se venku čeká, tak já už Tě propustím, ano? Myslím, že jsme probrali úplně všechno, děkuju za otevřenost. Moc Ti děkuju za rozhovor.

Ma: Já taky. Bylo to fajn.

T: Ať se Ti to všechno podaří, hlavně ten vstup do nový školy.

Ma: Děkuju mockrát, Vy se taky mějte pěkně!

Roman, 22. 6. 2017

Tazatelka (dále jen T): Tak. Já už jsem Ti k tomu tématu, co zkoumám, řekla hodně cestou ze zahrady. Přemýšlím, co bych měla ještě dodat. Z toho, o čem jsme se bavili s klukama před Tebou vyplynulo, že je lepší, když se doptávám. Pro mě by bylo ale nejvíc ideální zachytit spíš Vaše celistvý povídání. Ale budu Tě určitě nějak navádět svými dalšíma otázkama. Zajímá mě určitě Tvůj životní příběh, to, jaký seš, z jaký seš rodiny, jak se to stalo, že ses sem dostal..

Roman (dále jen R): (překotně) Kvůli škole tady jsem.

T: Aha, seš tady kvůli škole..

R: No, jsem měl hodně zameškaných hodin.

T: A předcházelo tomu pobytu tady nějaký jiný zařízení?

R: Jo, diagnosták v L.

T: Takže jsi někde z okolí L.?

R: Jo, z ČL.

T: Takže dětský domov se školou tomu pobytu tady nepředcházel?

R: Ne, jen ten diagnosták a pak jsem šel rovnou sem.

T: A to bylo kdy teda? Jak seš tady dlouho?

R: Tady jsem už půl roku.

T: Aha. A Ty seš.. Mně to totiž moc nedává smysl. Já vím, že děti, který jsou na základce, povinná školní docházka, že jo, do školy se chodit musí a když se tam nechodí, tak se děcka dostanou..ale spíš do DDŠky než do výchovného ústavu. A Ty teda jsi chodil někam na učňák nebo jak to bylo s Tebou?

R: Ne, normálně na základku. A tam mě dala třídní do toho diagnostáku.

T: Takže Ty teď chodíš na základku?

R: Ne, sem, tady se učim.

T: Jasně, takže ses v posledním ročníku základky dostal do diagnostáku.

R: No, jo.

T: A tam sis dodělal základku.

R: Jo.

T: Ahaa (konečně chápe).

T: Takže už tomu konečně rozumím. A pak ses dostal teda sem.

R: Jo.

T: A seš tady na jakým oboru?

R: Na stavebce.

T: Na těch stavebních pracech?

R: Jo, jo.

T: Jakoby jak jsem byl v tom diagnostáku, tak jsem tam byl 2 měsíce a doma jsem byl jakože nějakou dobu, tam jsem chodil na učňák. Jenže na učňáku jsem taky chodil za školu, takže odtamtud mě dali sem.

T: Hele a byly tam ještě nějaký problémy?

R: Ani né, jenom ta záškola hodně.

T: A jak to vypadalo, když říkáš, žeš chodil „hodně za školu“?

R: Noo, třeba jsem šel ráno normálně do školy, jakože tam fakt jdu. A před školou jsem se prostě otočil a šli jsme se radši zhulit, no.

R: A pak jsem třeba přišel jenom na poslední dvě hodiny na počítače. Takže jsem měl hodně zameškaných hodin tím, jak jsem tam nechodil už od rána.

T: Hmm.

T: To je to, na co se ptám, a ty další problémy. Třeba i to Tvoje hulení, o kterým mluvíš.

R: Aha

T: Možná to nechození do školy bylo způsobené tím hulením? Nebo to spolu aspoň nějak souviselo.

R: Jako já jsem byl v pohodě, když jsem se zhulil. Jako že bych dělal blbosti na tom, tak to ne.

T: No jo, ale člověku pak ten čas utíká úplně jinak, že jo.

R: To jo (lehký úsměv).

T: A dost možná, že se člověku taky pak do školy vůbec nechce.

R: Hmm.

T: A už se to nějak nabaluje...

R: Hmm.

T: Hele a co Tvoje rodina? Co máma a táta?

R: Tak mamka za mnou jede zejtra. Protože jak jsem měl ty opakovaný útěky, tak nemůžu teď ani jezdit domů. Takže tady teď budu druhej víkend zejtra.

T: Co to znamená opakovaný útěky?

R: To, že jsem třeba šel na útěk, byl jsem tam měsíc, jsem vydržel, chytili mě, přijeli si pro mě třeba tady na policejní stanici, jeden vychovatel odsud, no a třeba ještě ten den, co mě sem přivezli, tak jsem šel znova na útěk.

T: Hmm.

R: A to už jsem třeba po druhý nevydržel tak dlouho a třeba po týdnů jsem se vrátil, no a pak třeba znovu a to už..Prostě jim to vadí. Jak pro mě jezdili často, tak už jsem, to, no už mi řekli, že jakmile pro mě pojedou ještě jednou, tak si budu muset platit tu naftu nebo ten benzín.

T: Aha.

T: Hele a proč furt utíkáš nebo proč jsi utíkal?

R: Tak teď už nemám jako moc důvod utíkat, když už to tady mám za pár, ale předtím jsem k tomu měl jinej důvod. Holka v tom byla. A tak no.

T: A Ty tady teda skončíš prvák a pak půjdeš jako domů?

R: Druhák.

T: Aha, druhák. No a seš tady půl roku. Takže na tom svým původním učňáku sis dodělal prvák?

R: Tam jsem byl v prváku, ale nedodělal.

T: Já teď přemýšlím, jak se Ti to povedlo, že už končíš druhák. Mluvíš o poměrně krátkým časovým období.

R: Já jsem sem nastoupil rovnou do druháku, no.

T: Aha, aha.

T: Takže Tvý plány jsou teď jaký?

R: Najít si práci a bydlení a normálně žít. A ňákou holku ještě by to chtělo.

T: Hele a jaký to pro Tebe bylo dostat se sem? Ten diagnost'ák, tam je to přece jenom trochu jiný, tam jsou i holky a různě starý děcka..

R: To jo a taky jiný pravidla..

T: A tady jenom samý kluci a všichni už skoro dospělí. A navíc seš poměrně daleko od domova.

R: Právě. Já jsem sem nastoupil nějak v létě a nebylo to moc příjemný pro mě. Hlavně to, že jsem tady nikoho neznal, to bylo pro mě strašný a těch pár dní prvních. Pak jsem se tady skamarádil s hodně lidma a bylo to lepší. A to už pak začínalo, že jsem se zhuloval, první útěk a už to jelo.

T: Takže vlastně to, že sis tady našel kamarády, nějakou oporu, tak to Tě ovlivňovalo tak trochu i v negativním slova smyslu. Rozumím tomu dobře?

R: Jo. Právě.

T: Dalo by se teda říct, že jsi ovlivnitelný druhýma?

R: Dá se to tak říct.

T: Hmm. Tak se Ti tady teda občas nedařilo, ale i přesto jsi tady teda dokončil ten rok.

R: Hmm.

T: A kolik Ti vlastně je?

R: 18.

T: Skončí Ti teda ústavní výchova vyučením? Vyučíš se tady?

R: Jo.

T: Dobrý.

R: A chtěl jsem si teda ještě udělat jednu školu, ale teď vůbec nevím, jestli tam mám jít.

T: Jako u Vás doma, tam kde bydlíš?

R: Jo.

T: A jakou školu by sis přál?

R: Asi ten strojný mechanik, Na tom jsem byl i předtím. Ale tam byli takový lidi, že prostě, nevím, nesoustředil jsem se mezi nima na tu práci, jakože na praxi, že jo.

T: Aha.

R: Jeden udělal blbost, druhej, já jsem se jich chytil a najednou byly v práci problémy.

T: Hmm. Ty seš hodně ovlivnitelnej lidma kolem Tebe, jak jsme si říkali na začátku.

R: Hmm.

T: Anebo je to pro Tebe hodně důležitý, kdo je kolem Tebe.

R: Je.

T: No ale my jsme nějak zamluvili tu Tvoji rodinu. Mluvil jsi o mamce, že za Tebou přijede. Docela dlouhou cestu bude vážit.

R: Ta jede z Boleslavi zejtra, no. Ta bydlí tam. Moji rodiče jsou rozvedený.

T: Aha a Tys bydlel u táty?

R: Jo.

T: A s tátou vycházíš jak?

R: Hodně dobře.

T: To máš štěstí.

R: I s mámou vycházím dobře, no.

T: A máš nějaký sourozence?

R: Ne, jsem sám.

T: Jaký to je bejt jedináček?

R: Nevím. Takový..ani nevím, jak to popsat.

T: Říkám si, že člověk má pozornost všech, nemusíš se dělit o rodiče, ale možná se člověk cítí trochu osamělý? Já mám teda 3 sourozence, nás bylo doma vždycky hodně, takže úplně naopak. Ale někdy jsem si teda přála být jedináček.

R: To chápu.

R: A táta, jak má teď přítelkyni, tak má ještě jednoho syna. Je mu asi 6 let už. A s ním vycházím dobře. Je hodnej. Jsme jak kámoši.

T: Aha.

R: I s tátou jsme, prostě se bavíme, s ním se dá mluvit o všem s tátou. Jde to, no.

T: A s jeho přítelkyní?

R: S tou jsem se moc nemusel, ze začátku. Ale teď už je to taky v pohodě. I jsem tam dřív bydlel u nich.

T: A jaký máš teď plány ohledně bydlení? Najít si byt sám?

R: Jo.

T: Nechceš se vrátet k tátovi?

R: Jako jo. Uvažuju o tom, že k němu půjdu, než si něco najdu.

T: Aha.

R: Nejdřív nějakou práci to chce za začátku, něco našetřit a pak něco najít.

T: Hele a máš nějaký zkušenosti s brigádama? Pracovals někdy?

R: Jo, to jo. Většinou na prázdniny, na ty dvouměsíční, že jo.

T: A co jsi dělal za brigády?

R: Ve fabrikách.

T: A vydržels?

R: Jo.

T: Takže víš, jaký to je, vydělat si peníze.

R: Vim.

T: No a když bys to měl nějak zhodnotit ten svůj pobyt tady, je to vlastně rok, jako školní rok, dejme tomu. Nějakou dobu jsi sice strávil na útěcích, ale i tak. Je teda něco, do Ti to dalo? Případně vzalo? A naučil ses tady něco?

R: Tak ztráta času tady je, to je jasný (smích).

T: Ztráta času tady je? (smích)

T: Jako toho roku, myslíš?

R: Jo, hodně jsem tady ztratil.

T: Myslíš to tak, že by někde, kde člověk bejt úplně nechce..

R: Jo, přesně tak.

T: A že mu čas plánuje někdo úplně jinej a on se tomu musí podřídit..

R: To je přesný.

T: Aha.

T: Takže bys ten čas radši strávil úplně jinak.

R: Když bych tohle vědět dopředu, tak bych do té školy býval radši chodil.

T: Jo? A dalo by se říct, že Ti to něco přineslo?

R: Jo, hodně ponaučení.

T: Jaký ponaučení?

R: No tak teď vim, že když budu mít třeba nějakýho známýho, kterej nechodí do školy, tak mu určitě budu říkat, ať do té školy chodí.

T: Hmm.

R: Nebo mu v tom poradím prostě.

T: Tak to ponaučení máš na mysli v tom, že by člověk měl dodržovat nějaký..

R: ..pravidla a..jak se tomu říká...povinnosti.

T: Aha a plnit si povinnosti, ve společnosti běžný, jako je třeba chodění do školy.

R: Jo.

T: Aha.

T:: A když bych se tě teda zeptala na Tvůj postoj ke škole, jako obecně ke vzdělání – myslíš, že Tě ten rok tady nějak změnil, jako že Ti teď vzdělání připadá důležitější nebo vůbec ne?

R: Myslím, že mě ten pobyt tady v tomhle neovlivnil.

T: Aha, seš rád, žes to tady nějak přečkal.

R: No, jsem rád, že jsem rád.

T: (smích) Jsi docela vtipnej.

R: (směje se).

T: A to, že budeš mít ten výučák, o je pro Tebe spíš taková přidaná hodnota toho vytrpěnýho roku, jo?

R: A tak budu rád za ten výučák, že jo.

T: Hmm. Hele a máš nějaký sny, přání do života, něco, co si chceš splnit?

R: Sny? Tak můj sen byl vždycky auto, jako každýho kluka. No ale..Tak třeba jednou ho mít budu.

T: Hezký.

T: Co k tomu potřebuješ?

R: Řidičák? Peníze? (smích)

T: A kde se vidíš třeba tak za 5 let?

R: Za 5 let, tak to ještě vůbec nevím.

T: Je to moc daleko?

R: Jo, to fakt nevím, co budu dělat, vůbec.

T: Hmm.

T: Nenapadá Tě nic?

R: Já vůbec nevím, co bude za 5 let,

T: Tak Ty jsi mluvil o té práci a o tom bytě..

(vchází vedoucí vychovatel, jehož kancelář k rozhovorům využíváme): Já si vezmu věci a odjízďím. Klíček jsem Vám nechal tady ve dveřích.

T: Jo, děkuju.

(přerušení rozhovoru za účelem rozloučení se s vedoucím vychovatelem)

T: Tak, pokračujem. No a já jsem teď už úplně zapoměla, na co jsem se Tě předtím ptala. Jo, na Tvůj život za 5 let. A Ty jsi mi k tomu říkal, že teď vůbec nevíš. Tak jsem se vracela k tomu, cos mi říkal na začátku – mluvil jsi o tom, že až půjdeš odsud, budeš si hledat práci a časem si pronajmeš byt..

R: Jo, to snad už za 5 let mít budu ten byt. To doufám, že všechno už bude zajištěný.

T: Hele a jakou roli v tom Tvým dalším životě hraje hulení?

R: Tak hulení..To je jakoby..No já ho nějak nepotřebuju, ani ho nevyhledávám. Ale doma s kamarádama si dám, že jo. Prostě když mi to někdo nabídne, tak si počoudím. Ale ne, že bych to nějak vyhledával a byl na tom závislej, to ne.

T: A může Ti to hulení případně způsobovat nějaký problémy v tom Tvým novým životě?

R: Já myslím, že asi ne.

T: Jo? Zvládneš chodit do práce a tak?

R: Jako kdybych třeba v té práci nemohl hulit nebo by to tam bylo s testama, to takhle někde bývá..

T: To jo..

R: Tak bych asi přestal.

T: Je to pro Tebe důležitý mít práci.

R: Jo, určitě jo.

T: Takže dokážeš i hulení oželet?

R: Jo.

T: A kromě té práce a bytu – to jsou takový základní lidský potřeby, aby mohl člověk fungovat – a pak máš teda ten sen ušetřit si na to auto, ale co tam ještě bude dál?

T: Nějaký zájmy, něco co Tě baví?

R: Já nevím, já si teď na nic nevzpomenu ani.

T: Máš teď nějaký zájmy, něco, čemu se třeba věnuješ tady?

R: Tady? Tady nic.

T: A co rád děláš, když seš doma?

R: Doma? Doma to je jak kdy. Někdy si jdu kopnout fotbal, zahrát florbal. A jezdím na prkně.

T: Aha, skejták (úsměv).

R: Hmm (úsměv).

T: Tak to je hobby jako hrom. A tady nejezdíš na prkně?

R: Tady nemám prkno. Já jak jsem byl teďka doma, tak jsem si ho zlomil. Takže si musím koupit nový prkno.

T: A to je normálně ten skejt anebo ten longboard, jak se na tom teď taky jezdí?

R: Ne, skejt.

T: A jakej je mezi tím vlastně rozdíl? Já teda vím, že longboard je delší (smích).

R: Na longboardu se jenom jezdí.

T: Aha a na skejtu se i dělají různé triky, skáče se a tak?

R: Přesně.

T: Takže Ty děláš ty triky?

R: Taky.

T: Tak to je takovej Tvůj životní styl asi. A ono je to taky spojený se specifickou hudbou a celkově stylem života.

R: Jo.

T: Možná to hulení tam nějak zapadá taky..

R: Jakž takž (směje se).

T: Takže chceš chodit do práce a občas si zajezdit na prkně a potkat se s kamarádama..

R: Jo, přesně.

T: Dobrý, tak já Ti přeju, ať se Ti to vydaří, ať se Ti to splní. Tobě bude teda brzo 18..

R: Už mi je.

T: Aha, už Ti je. Tak už nějaká hrozba, že by ses sem musel vrátit, už tam asi není. Takže budeš odcházet asi natěšenej a s takovým lehkým srdcem.

R: To jo, no.

T: Co bude to první, co uděláš, až přijdeš domů?

R: (usmívá se)

No, asi bych věděl, no. Asi sednu, pustím si muziku, asi si zahulim. No a potom půjdu ven, všechny pozdravit, že jo. A hlavně s tátou se chci vidět co nejdřív. My bydlíme s babičkou ještě, máme barák.

T: Aha. Takže i s babičkou se uvidíš.

R: Jo.

T: Babička se určitě o Tebe tak trochu stará...

R: Jo, je hodná.

T: Tak se domů těšíš. Je to na Tobě vidět, že se těšíš. A že už to tady máš, jak jsi říkal na začátku, za pár.

R: To tady už cvakám.

T: No a jaký jsou tady kluci? Měl jsi tady nějaký kamarády, když se ještě vrátím k tomu pobytu tady?

R: No těch je tady málo.

T: Kamarádů nebo kluků?

R: Kamarádů.

R: Jakože bavit se tady dá skoro se všema, ale ne všem se dá věřit a ne se všema se dá mluvit o všem.

T: Hmm.

R: No prostě já tady mám tak, asi 2 až 3 kamarádi by se tady našli.

T: Jak to vypadá, když se někomu dá věřit? Jakej je ten člověk, jak se chová?

R: Tak třeba když někomu něco řeknu, tak by to mělo zůstat mezi náma. A taky si pomáhat jako kamarádi.

R: No a těch se tady najde málo právě.

T: Aha, přijde Ti, že se prostě nedá věřit každému... A máš pocit, že je to tak celkově v životě nebo jenom tady?

R: Jako je to asi i tak celkově v životě. Ale tady by se našlo pár.

T: Pár dobrech nebo pár špatnejch?

R: Pár dobrejch.

T: A ta zkušenost, že seš někde, kde jsi bejt nechtěl a najdou se tady fajn lidi, je pro Tebe nějak užitečná?

R: Jo. Jako ten zbytek je ale už ztracenej prostě. Čórky, že jo a takovýhle.

T: A Ty sám si o sobě myslíš, že nejsi ztracenej?

R: Já nevím. Já to o sobě nemůžu říct, ale myslím si, že ne.

T: Hezký. Věříš si, že to zvládneš.

R: Musím.

R: A táta mi právě slíbil, že když to tady udělám, říkal mi, že má známýho, kterej má nějaký slevy na letenky do Ameriky. Tak jsem se chtěl podívat do Ameriky právě.

T: No Ty máš takovejhle sen. A kam konkrétně bys chtěl?

R: Chicago.

T: Proč Chicago?

R: Nevím, vždycky jsem měl prostě sen podívat se do Chicaga. A táty kamarád už tam je, že tam šel za prací, no a už tam bydlí.

T: Hmm.

R: Nejdřív, když tam letěl, neměl nic. A teď už má úplně všechno. Už tam má barák, auto, rodinu, všechno.

T: Takže máš taky tak trochu tenhle sen? A jet se tam podívat anebo se tam taky usadit, jak to myslíš?

R: No taky se tam časem usadit. Když to půjde.

T: A co tě láká na Americe vůbec?

R: No tak to, že to je větší. A taky asi trochu jiná pravidla tam jsou, že jo.

T: Jak to myslíš?

R: Nevím. No, je to jiný, než tady.

R: Je to jiná kultura.

R: Ale bude asi problém s tou angličtinou, to se musím naučit. Ale prej se to líp učí, když je člověk už přímo v té zemi.

T: To určitě.

R: Ten kamarád táty taky neuměl anglicky a teď seká angličtinu.

T: Jo, tam asi člověk mluvit musí a tak se to prostě naučí. A celkově si tu zemi představuju jako místo plný různých, někdy i dost rozdílných lidí, určitě něčím zajímavý. Tak to bude pro Tebe každopádně změna, odsud z hor v Čechách do Ameriky.

R: To bude, ale spíš se na to těším.

T: Hezký.

T: No jo, Romane, tak já Ti moc děkuju za Tvůj čas, který jsi věnoval tomuhle rozhovoru, a přeju Ti, ať se Ti to splní, včetně té cesty do Ameriky. A říkám si proč ne. Dneska je možný už skoro úplně všechno. A když si člověk přeje něčeho hodně dosáhnout, tak se mu to povede.

R: No já doufám, že se mi to povede.

T: Vlastně i tady jsi ten rok nějak přežil. A když jsi sem nastoupil, tak se to možná jevílo jako nepřekonatelně těžký.

R: Jo, to bylo strašný.

T: No a vidíš, teď už seš na konci té cesty. Já si myslím, že sny si můžem plnit, když chcem.

R: Jo.

T: Tak Ti moc děkuju.

R: Já Vám taky.

Adam, 22. 6. 2017

Tazatelka (dále jen T): Tak pojďme na to. Díky, Adame, že ses dobrovolně přihlásil vychovateli k tomu, že si se mnou popovídáš.

Adam (dále jen A): Jo, já jsem rád. Rád poznávám nové lidi.

T: Než ale úplně začneme, chtěla bych Ti povědět něco o tom, k čemu to naše povídání vlastně bude, k čemu to použiju. V rámci svojí diplomové práce dělám takovej výzkum na téma "Životní perspektivy klientů výchovných ústavů". Vlastně se zabývám tím, co Ti, kteří mají zkušenost s pobytem ve výchovném ústavu, zažili a jestli to mělo vliv na to, jakým způsobem se rozhodli později uplatnit ve svém životě. Mám nějaký základní oblastí, který mě v tom příběhu zajímají, na ty se doptám. Jinak můžeš vyprávět úplně volně, co Tě bude napadat.

A: Jo, dobře.

T: Je to srozumitelné?

A: Jasný, je.

T: Tak můžeme začít?

A: Jdem na to.

T: Nejdřív by zajímalo něco o Tobě a Vaší rodině. Vyprávěj, cokoliv chceš.

A: Jako kolik mám sourozenců a tak?

T: Cokoliv Tě k tomu tématu napadne.

A: Tak já mám 2 ségry a jednoho mladšího nevlastního bráchu. Rodiče se rozvedli, když mi bylo asi 7. Táta si pak našel novou ženu a s ní měl právě toho bráchu. Je to autista.

T: Aha. To musí být pro celou rodinu náročný.

A: No on třeba celý noci nespí. A vyžaduje určitý věci. A taky moc nemluví. Jinak je v pohodě. Mně nevadí.

T: Hmm.

A: Já jsem teda po tom rozvodu byl chvíli s mámou, pak jsem byl s tátou. Táta se o mě soudil, že mě chce do péče. Mamka nechtěla, ale nakonec souhlasila. Nechtěla se s tátou hádat.

T: Aha

A: Ale s tátou to nešlo, dost mi dával, hlavně psychicky a občas mě i zmlátil. Prostě chtěl, abych dělal všechno úplně podle něho, hlavně se nebavil s mamkou. A to nešlo.

T: Hmm.

A: Třeba mě v noci vzbudil, vytáhl mě z postele a zmlátil mě mokrým ručníkem. Nebyly to dobré časy.

T: Takže ses po čase vrátil k mámě?

A: Ne, máma mě nechtěla. To už jsem měl nějaký problémy ve škole a tak řekla, že mě nechce. A šel jsem do děcáku, teda dětskýho domova se školou.

T: Aha. A co Tě k tomu ještě napadá?

A: Že rodina je důležitá. A já se budu o svoje děti starat. Aby nebyly po ústavech. To nikdy.

T: To je hezký.

T: No a ještě někdo důležitý z rodiny Tě napadá?

A: Babička a děda. K nim jezdím na prázdniny. Babička mi vyváří, je to vidět, se podívejte (ukazuje si na břicho) a dědovi pomáhám se zvíratama. Jsem tam rád.

T: Tak to jste docela velká rodina.

A: Jo jsme. Táta má ještě někde další děti, který ale já neznám.

T: Aha.

A: Už nevím, co bych k rodině řekl. Spíš se mě ptejte Vy.

T: Dobrá, Adame, tak téma rodiny opustíme. Taky mě samozřejmě zajímá, jak se to stalo, že ses dostal do výchovného ústavu? Jaké to bylo? A jak jsi pobyt v ústavu zvládal?

A: Já jsem sem šel rovnou z ddšky, to je ten dětskej domov se školou. Prostě tam jsem měl blbý chování a nedostal jsem se na jednu školu venku, kam jsem chtěl, tak mě dali sem.

T: A teď teda studuješ co?

A: Jezdím na školu venku, tady kousek do města V., na kuchaře.

T: Aha. A baví Tě to?

A: Ale jo, docela jo. Hlavně nemusím chodit na školu tady. To by bylo na palici.

A: No a celkově ten příchod sem, příjemný to nebylo. Zvykal jsem si blbě. Však se na mě podívejte (ukazuje na sebe, působí mladším dojmem, než skutečně je, je menší postavy).

T: Jak to myslíš?

A: Jako s klukama. Dělali si ze mě koninu. A dostával jsem. Ale už je to dobrý. Už to neřeším.

T: Ještě něco Tě k tomu napadá?

A: Asi to, že tady máme víc svobody. Můžem kouřit, nejsme tak pod dohledem. Teď už jsme starší, takže tohle je pro nás dobrý. V DDŠ se o nás víc starali. Pořád jsem chodil k někomu na pohovory, řešili jsme tátu nebo to, abych mohl jet k mamě. To byla taková podpora jako.

T: Aha.

A: Ale zase strašný tresty za kouření. Přitom bylo všem jasné, že jsme na tom závislí a nemůžem jinak. Tady je to s tímhle v klidu.

T: A jak se to vlastně stalo, že ses dostal do DDŠ?

A: Hádky s tátou. Ten pak šel na sociálku, aby mě dali do děcáku. A měl jsem trochu problémy ve škole. Byl jsem drzej na učitelky a občas jsem se ve škole popral.

T: A ty problémy v DDŠ, o kterých jsi mluvil na začátku?

A: Něco jsem občas proved ve škole (smích). Ale to bylo ze srandy. A měl jsem tam hodně kouření na baráku a taky jeden útek.

T: No a pověz mi teda teď, jak hodnotíš svůj pobyt v zařízeních ústavní výchovy, kterými jsi prošel? Pomohlo Ti to anebo nepomohlo? Jak? Naučil ses něco?

A: To je těžký hodnotit. Já jsem neměl na vybranou, kde jinde bejt. Ale asi jsem si tam dodělal základku s jakž takž známkama. Škoda, že mě nevzali na ten obor, na kterej jsem chtěl.

T: A co to bylo za obor?

A: Automechanik.

T: Aha, tak to byl Tvůj sen, automechanik..

A: Jo.

T: Mně přijde dobrý, že už se prakticky celý školní rok držíš na škole venku.

A: To není těžký. Já nefetuju, teda občas hulim, to jsem se vlastně naučil tady (smích).

T: Aha? (udiveně)

A: Tady hulí všichni, je to tady tím hulením vyhlášený tohle místo.

T: Hmm (stále udiveně).

A: No a nedělá mi problém se sem včas vrátit. Odpoledne většinou pomáhám se zvířatama, takže se mně sem docela i chce.

A: No a jak jste se ptala, co jsem se během těch pobytů naučil. Ono je to opravdu tak půl napůl. To dobrý i to špatný. Třeba s hulením jsem se fakt rozjel tady. A ještě další věci, ale to nechci teď rozebírat. A to dobrý je ta škola. V DDŠce mě učitelky i vychovatelé nutili do toho, abych zabral. Venku bych asi propadnul.

T: A co ta práce kolem zvířat tady?

A: To není něco, co bych se naučil. To umím už od dědy. Spíš tady jenom zabírám čas.

T: A možná děláš něco užitečného?

A: To asi jo.

T: A co ty vztahy s klukama, naučil ses z toho něco? Teda jestli o tom chceš mluvit. Podle toho, cos říkal, to nebude příjemný téma.

A: Nevadí. Se ženskou se o tom dá mluvit, navíc jste něco jako psycholožka? Já jsem dostával už v DDŠce, od silnějších kluků. Různě mě ponižovali, musel jsem jim uklízet, nosit cigára a další věci. Tomu se říká konina. Pak, asi za rok, přišel jeden ještě menší a slabší kluk, než jsem já a tak se to obrátilo. Byl jsem i mezi těma, který mu dávali. Na to nejsem pyšnej. Ale to Vás prostě semele.

T: Děkuju Ti za otevřenost. To muselo bejt strašně těžký.

A: Bylo. Každý den jste v nervech, co Vám zase udělaj. A tady to začalo nanovo.

T: A co Ti pomohlo to vydržet a zvládnout?

A: Ani nevím. Asi to, že jsem si pořád říkal, že to jednou skončí. V 18-ti půjdu odsud.

T: No, to je docela drsný. Docela dost.

A: Hmm.

T: No a co teda bude, až odsud odejdeš, jak bude vypadat Tvůj život? Co dělá a jak se má Adam třeba za 5 nebo 10 let?

A: No já to vidím tak, že bych rád dodělal toho kuchaře a pak třeba vařil někde na hotelu. Byl tam i ubytovanej a tak. Ušetřit si nějaký peníze a pozdějc si i pronajmout byt. Myslím si, že takhle na hotelu člověk hodně maká, jakože ten krátkej a dlouhej tejden, takže na nic jinýho kromě práce stejně není moc čas. A to ubytování oni tam zajišťujou, to vim.

T: Tak to je hodně konkrétní představa. A co ve volným čase? Až bys měl třeba ten krátký týden?

A: Já bych jel za babičkou a za dědou, pomoc jim, na zahradě, se zvířatama. Tam u nich na baráku je pořád práce dost. A ve volných chvílích vyrazit na ryby nebo do lesa.

T: Ty jsi rybář?

A: Jo, odmala.

A: Ale poslední dobou na to není moc prostor, jakože tady.

T: Aha.

T: A dovedeš si představit, jako reálně, že bys fakt třeba vařil někde na hotelu? Mě k tomu napadá, že to musí bejt docela makačka, prostě fyzicky náročná práce.

A: Myslíte, protože jsem malej? (smích)

T: (překvapeně) Ježíš ne, tak v týhle souvislosti mě to teda vůbec nenapadlo. Spíš vzpomínám na sebe a nějaký svoje první dlouhodobější brigády. Třeba brigáda v lesní školce. Člověk si myslel, jak se tam pěkně na čerstvým vzduchu opálí a potom chodil každej domů vyřízenej, protože bylo potřeba plnit normu a netrénovanýmu to šlo sakra těžce. Prostě představa vesrsus realita, to mi běželo hlavou.

A: Jo, jasně, nikdy jsem na hotelu jakože nedělal, takže úplně přesně nevím, co by mě čekalo. Ale máme praxe, třeba ve školní jídelně, kde na nás kuchařky s radostí házej veškerý pomocný kuchařský práce. Krájení všeho, mytí várníc a tak. Člověk se nezastaví, takže si myslím, že vim, co to je práce (smích).

T: Jo, zdá se, že jo (smích).

T: Mně teda připadá i fajn, jak se zapojuješ do práce tady na farmě.

A: Jo, jak už jsem říkal, mě to celkem baví. A navíc jsou tady za to plusový body. Něco si můžete i vyžehlit, máte vycházku navíc.

T: Aha.

T: No a když se vrátíme k tý Tvoji budoucnosti za 5 let. Představ si, že už máš ten pronajatej byt. Bydlíš tam sám anebo s někým?

A: Měl bych teď asi říct, že s přítelkyní... Ale já teda popravdě nevím, jestli budu mít za 5 let holku, nejsem si tím jistej.

T: Aha.

A: Jakože nejsem teplej nebo tak (smích). Spíš si myslím, že ty vztahy jsou složité. A holky mají hodně požadavků dneska od kluka. A já bych nechtěl nákou z pasťáku anebo co by mě podváděla. To bych si radši pořídil psa (smích).

T: Aha, psa. A měl bys na něj čas jako kuchař na hotelu (smích)?

A: Vidíte, to bych asi neměl, to je fakt. Tak spíš nějakou ještěřku nebo něco takovýho.

T: Hmm.

T: A co kontakt s další rodinou za těch 5 let, krom babičky a dědy, který jsi sám zmiňoval?

A: Tak s mamkou bych se chtěl určitě vídat. Ale tam je to složitější.

T: Co to znamená složitější?

A: Udělal jsem mamce hodně problémů.

T: Aha.

A: Tak jí teď musím dokázat, že už jsem v pohodě. Napravit to.

T: A jak to budeš dělat?

A: Vyhejbám se průserům, ve škole funguju.

T: To zní dobře.

A: A až bude chtít, pojedu k ní na víkend.

T: A teď jezdíš kam?

A: K babičce a dědovi, občas k tátovi.

T: Aha.

T: A co vztah s tátou za 5 let?

A: Tak to nevím teda. Bude to hodně záležet na tom, jak se bude ke mně chovat. Už na něm nebudu závislej, takže si nenechám taky všechno líbit.

T: Aha.

A: Ale za jeho ženou, jestli s ním teda ještě bude, a za bráchou jezdit budu. Ona bude ráda, když ho občas pohlídám anebo ho vezmu ven, aby si taky odpočinula.

T: Hmm.

T: A co ségry?

A: Ta starší už asi bude bydlet s přítelem. Jo, určitě. Takže tam zajdu k nim na kafe občas.

A: A s tou mladší se uvidím, když to dovolí mamka. Vezmu ji třeba na výlet nebo tak něco.

T: Hezký.

A: No a ještě mám babičku a dědu z tátovy strany. K nim taky jezdívám na prázdniny, občas tam jedu na víkend. Takže i tady bych ten kontakt rád udržel, i když bydlej dál. Ale taky v baráku, takže potřebujou, aby jim čas od času někdo pomoh.

T: Takže toho budeš mít poměrně dost těch návštěv a pomáhání prarodičům.

A: No tak pro ty jedny jsem jedinej vnuk, takže se musím postarat. A hodně pro mě udělali.

A: No a tak, za 5 let to bude vlastně za chvíli, ten čas utíká rychle. Hlavně se těším na to, že půjdu odsud. Na tu svobodu, víte.

T: A je něco, co Ti bude třeba chybět?

A: No tak je to kus života strávenej po ústavech, takže najednou žít sám to bude divný. Proto bych chtěl na ten hotel nejdřív, abych si zvyknul postupně. A chybět mi budou lidi odsud. Z DDŠky mi taky chyběj lidi doteď. Spíš dospělí myslím. No a pár kluků. Ale ta svoboda, jít si kam chcete, do lesa, dát si cigáro, kdy chcete, na to se těším.

T: Hezký, realistický plány. Budu průběžně držet pěsti, aby Ti všechno vyšlo.

A: Děkuju.

T: No a když bys měl teď zhodnotit svůj život teď? Jak jsi spokojený? Třeba když bys to měl vyjádřit na škále od 0 do 5, kdy 0 je jako úplná nespokojenost, depka a 5 jo, super, už bych to ani lepší nechtěl mít.

A: Tak asi 3.

T: Hezký a jak ses dostal na 3?

A: Noo, tak asi hlavně proto, že teď docela zvládám tu školu a tady celkem přežívám. Taky to vypadá, že až přijedu k babičce teď na víkend, že se tam zastaví na návštěvu i mamka. Ale to ještě není stoprocentní, že to vyjde, takže proto ta 3.

T: Aha. Tak to vypadá ale slibně.

A: Docela to ujde.

T: A máš teď nějaký přání, který by sis chtěl teď, někdy brzy, splnit?

A: Chtěl bych mít brigádu u koní.

T: A co pro to musíš udělat?

A: Jít se tam zeptat, jestli mě vezmou. Já jsem tam měl asi před rokem malej průser, byli jsme tam na procházce a já se tam zašil u stájí a kouřil. To se tam nesmí. Tehdy už jsem tam byl jakoby domluvenej a řekli mi po tomhle narovinu, že mě tam na brigádu nevezmou. Tak to chci zkusit zase po roce.

T: Aha.

A: Já už bych teď takovou píčovinu neudělal, když se tam nekouří, nekouřil bych. To bylo ještě v DDŠce.

T: Hmm. A myslíš, že už zapomněli nebo odpustili?

A: Já doufám, že odpustili.

T: Dobrá, Adame, plány máš. Napadá Tě teď ještě, jak by ses mohl posunout na tý škále současný životní spokojenosti? A chtěl by ses vůbec posunout?

A: Jasně, že chtěl. A když mě vezmou na tu brigádu, posunu se tak na 4. A když bych se viděl s mamkou, tak na 5.

T: Hezký.

A: A až odsud vypadnu tak na 10 (smích).

T: No a když bys měl teď jako udělat takový odborný posouzení svého pobytu v ústavních zařízeních z pohledu účastníka, představ si, že bys to měl nějak zhodnotit, že by třeba Tvoje slova měly přispět k tomu, že někdo, kdo o tom rozhoduje, by mohl líp vyhodnotit, jestli jsou tyhle zařízení obecně užitečný, co bys k těm svým dosavadním pobytům řekl?

A: Že děti maj bejt doma. A když to nejde u rodičů, tak u babičky a dědy. A když to nejde ani tam a musej do ústavu, tak by ty, co tam pracujou, měli taky přemejšlet nad tím, co ty děti potřebujou. Tady my už jsme velký, ale když Vás daj do ústavu třeba v 6. nebo v 7. třídě a tam najednou nemůžete nic, je to strašný. To vůbec nechápete. A jediný, co chcete, je dostat se domů, i když tam je to třeba úplně na hovno. Pardón. A pak se snažíte to vydržet, zvyknout si, přežít to. A dostat se domů na víkendy. A jenom o tom je Váš život v podstatě. Furt máte nervy a potřebujete si dát cigáro. Tydle věci by se neměly v DDŠkách tak hrotit. Je to úplně zbytečný.

T: Aha, mluvíš teď o postoji dospělých ke kouření v areálu DDŠ?

A: Tak nějak.

T: Myslím, že nelze legalizovat kouření žáků pod 18 nebo dokonce 15 let v areálu školského zařízení ..

A: To je mi jasný. Ale je to něco, co budou všichni stejně porušovat. A ty tresty by za to neměly bejt takový.

T: Aha, rozumím. Jinak Tvoje celkový poslání zní hodně promyšleně. Jako vzkaz někoho, kdo to opravdu prožil.

A: Taky že jo (smích).

T: Adame, díky. A hodně štěstí.

A: I Vám, paní!