

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

RIGORÓZNÍ PRÁCE

Evaluace práce s dětskou terapeutickou skupinou

The evaluation of therapeutic work with children's group

Mgr. Nikola Syrovátková

Studijní program: Psychologie

Studijní obor: Psychologie

Odevzdáním této rigorózní práce na téma *Evaluace práce s dětskou terapeutickou skupinou* potvrzuji, že jsem ji vypracovala samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

PODĚKOVÁNÍ

Na tomto místě bych chtěla poděkovat vedoucí své práce PhDr. Veronice Pavlas Martanové, PhD. Děkuji za její odborné vedení, množství času, které mi věnovala a za její přátelský přístup.

Děkuji také respondentům, kteří se mnou podělili o své zkušenosti a dětem, které mě mezi sebou na dětských terapeutických skupinách přijaly.

Také bych chtěla poděkovat svým blízkým, především mé rodině a přítelovi Jakubovi, kteří mi byli v průběhu psaní práce velkou oporou.

ABSTRAKT

Tato rigorózní práce se zabývá evaluací práce s dětskými terapeutickými skupinami. Ukazuje hodnocení programu dětských terapeutických skupin z pohledu rodičů, dětí a terapeutů. Zároveň představuje také to, na čem se v hodnocení všechny zúčastněné strany shodují a v čem naopak rozchází.

Teoretická část se zaměřuje na vymezení skupinové psychoterapie, dále na dítě mladšího školního věku. Důležitou částí je skupinová psychoterapie s dětmi a zapojení rodiče v procesu terapie. Rozebírá také zasazení dítěte mladšího školního věku do jeho vývojového období a na to navazující specifika. Poslední kapitola se věnuje roli terapeuta v procesu práce s dětmi i rodiči.

V empirické části je představen kvalitativní výzkum. Data byla sesbírána pomocí polostrukturovaných rozhovorů se sedmi rodiči a čtyřmi terapeuty. Dětem byl administrován dotazník. Data byla analyzována vytvářením tematických trsů. Vyhodnocování bylo inspirováno metodou zakotvené teorie.

Výsledky ukazují, že v hodnocení programu dětských terapeutických skupin se rodiče, děti i terapeuti převážně shodují. Významné pro skupiny se zdá navázání blízkých vztahů s ostatními členy. Jako důležitý faktor celého procesu se ukázal způsob komunikace o skupině mezi rodičem a dítětem.

KLÍČOVÁ SLOVA: skupinová psychoterapie, dětská psychoterapie, rodičovská skupina, role terapeuta

ABSTRACT:

The thesis discusses the evaluation of therapeutic work with a children's group.

It shows the evaluation of the programme children's group psychotherapy from the perspective of parents, children and therapists.

The theoretical part focuses on the definition of group psychotherapy and on children in young school age. The main part is about the psychotherapy for children and the discussion groups for their parents. The last part focuses on the role of therapist.

The qualitative research is presented in the empirical part. Semi-structured interviews with seven parents, four therapists and questionnaire for seven children were conducted. These methods were analysed based on the creation of thematic categories. The evaluation of the data is also inspired by the method of grounded theory.

The results show that parents, children and therapists predominantly agree in the evaluation of the children's therapeutic group program. Significant for groups seems to be establishing close relationships with other members. An important factor in the process has been the way parents and children communicate about the group.

KEYWORDS: group psychotherapy, child psychotherapy, parent group, role of therapist

Obsah

ÚVOD	9
I TEORETICKÁ ČÁST	10
1 Skupinová psychoterapie	10
1.1 Cíle a normy skupiny	11
1.2 Koheze a tenze	12
1.3 Faktory skupinové psychoterapie.....	14
1.3.1 Univerzalita	15
1.3.2 Dodávání naděje	15
1.3.3 Altruismus	16
1.3.4 Interpersonální učení	16
1.3.5 Poskytování informací.....	17
1.3.6 Napodobující chování.....	17
1.3.7 Katarze.....	18
1.4 Výzkum ve skupinové psychoterapii	18
2 Dítě v mladším školním věku.....	20
2.1 Kognitivní vývoj a řeč dítěte.....	20
2.2 Emoční a morální vývoj dítěte	21
2.2.1 Teorie mysli.....	22
2.3 Význam rodiny pro dítě	23
2.4 Prostředí školy.....	24
2.4.1 Vztah k učiteli	25
2.4.2 Třída jako specifická skupina.....	25
2.5 Význam kamaráda v životě dítěte	27
3 Skupinová psychoterapie s dětmi	29
3.1 Specifika psychoterapeutické práce s dětmi	29
3.1.1 Cíle psychoterapeutické práce s dětmi	31
3.1.2 Vnitřní proces terapeutické změny u dítěte.....	32

3.2	Dětská skupinová psychoterapie	33
3.2.1	Význam psychoterapeutických skupin pro dítě.....	34
3.2.2	Účinné faktory skupinové psychoterapie dětí	35
3.2.3	Nastavení dětské skupinové psychoterapie	36
4	Rodič v procesu terapie dítěte	37
4.1	Specifika práce s rodičovskou skupinou	38
4.2	Význam rodičovské skupiny pro rodiče.....	39
4.3	Cíle rodičovských skupin	40
5	Role terapeuta	42
5.1	Terapeut dětské skupiny.....	43
5.2	Terapeut při práci s rodičovskou skupinou	45
II EMPIRICKÁ ČÁST		47
6	Popis programu v PPP	47
7	Cíle výzkumu.....	49
7.1	Výzkumné otázky.....	49
8	Metodologie.....	50
8.1	Zkoumaný vzorek.....	50
8.2	Metoda sběru dat	50
8.3	Metoda zpracování a vyhodnocování dat.....	52
9	Analýza a interpretace dat	53
9.1	Analýza a interpretace dat získaných od rodičů.....	53
9.1.1	V čem byla rodičovská skupina užitečná	53
9.1.2	Limity skupiny	58
9.1.3	Co se naučilo dítě na skupinách z pohledu rodiče.....	60
9.1.4	Co může za posun u dítěte.....	62
9.1.5	Shrnutí	64
9.2	Analýza a interpretace dat získaných od dětí.....	65
9.2.1	V čem po mě byla skupina užitečná.....	65
9.2.2	Co se rodič dozvěděl na skupině	67

9.2.3	Shrnutí	67
9.3	Analýza a interpretace dat získaných od terapeutů	69
9.3.1	V čem byla rodičovská skupina užitečná z pohledu terapeutů?	69
9.3.2	V čem byla dětská skupina užitečná z pohledu terapeutů?	71
9.3.3	V čem je program dětských skupin užitečný pro obě dvě skupiny z pohledu terapeutů?	72
9.3.4	Limity rodičovské skupiny z pohledu terapeutů	73
9.3.5	Limity dětské skupiny z pohledu terapeutů	74
9.3.6	Shrnutí	75
10	Srovnání odpovědí týkajících se hodnocení programu dětských terapeutických skupin z pohledu rodičů, dětí a terapeutů	77
10.1	Srovnání odpovědí týkajících se hodnocení programu dětských terapeutických skupin jednotlivého rodiče a jeho dítěte	79
10.1.1	Shrnutí	85
11	Diskuze	86
	Závěr	94
	Seznam použitých zdrojů	96

ÚVOD

Rigorózní práce navazuje na stejnojmennou diplomovou práci s rozšířením o hodnocení programu dětských skupin z pohledu terapeutů. Předmětem výzkumného šetření jsou všechny tři zúčastněné strany programu- rodiče, děti a terapeuti, kteří docházeli do dětských terapeutických skupin.

K tématu jsem se dostala díky nabídce paní PhDr. Pavlas Martanové, Ph.D. pravidelně docházet na program dětských terapeutických skupin v pedagogicko-psychologické poradně na Praze 6. Skupina byla určena pro děti mladšího školního věku a jejich rodiče, kteří docházeli na paralelní rodičovskou skupinu. Zároveň obě dvě skupiny vedli vždy dva terapeuti.

Práce je rozdělena do dvou hlavních částí – části teoretické a empirické. Teoretická část obsahuje pět hlavních kapitol. Teoretická část se zaměřuje na vymezení skupinové psychoterapie, dále na dítě mladšího školního věku. Důležitou částí je skupinová psychoterapie s dětmi a zapojení rodiče v procesu terapie. Nedílnou součástí je zmapování role terapeuta při vedení dětské, ale rodičovské skupiny. Teoretická část se pak v souladu s principy metody zakotvené teorie odvíjí od získaných závěrů studie.

Ve své empirické části jsem se rozhodla zaměřit na účastníky skupin, rodiče, děti a terapeuty, a to především na jejich hodnocení programu. Cílem je také zjistit, na čem se v hodnocení shodují a v čem naopak rozchází. Důraz chci klást na vnímání posunu a užitečnosti skupin pro všechny skupiny respondentů.

Data byla získávána pomocí polostrukturovaných rozhovorů, které byly vedeny se sedmi rodiči, čtyřmi terapeuty a pomocí dotazníků, které byly vyplněny dětmi. Ke zpracování dat jsem zvolila metodu vytváření tematických trsů a dále jsem se při vyhodnocování inspirovala také metodou zakotvené teorie.

I TEORETICKÁ ČÁST

1 Skupinová psychoterapie

Vzhledem k tomu, že předmětem výzkumného šetření jsou dětské terapeutické skupiny a rodičovské skupiny, považuji za nezbytné se zabývat skupinovým procesem v terapii. V úvodu kapitoly vysvětlím, co si lze pod pojmem skupinová psychoterapie představit. Dále se budu věnovat tomu, co je cílem skupin a jaké existují skupinové normy. V rámci skupinové dynamiky se budu zabývat dvěma pojmy – kohezí a tenzí ve skupině. Důležitou částí budou i faktory, které se podílejí na skupinové psychoterapii. Závěr kapitoly doplním o výzkumy, které se zabývají skupinovou psychoterapií, a faktory, které ji ovlivňují.

Nejprve bych definovala, co znamená skupinová terapie. Zaměřím se na srovnání skupinové terapie s ostatními formami psychoterapie.

Jak uvádí Vavrda (in Vymětal, 2004, s. 67), jedná se o jednu z forem psychoterapie z hlediska jejího objektu. Odděluje skupinovou terapii od individuální, a to dle centra zájmu, kterým je ve skupinové terapii **system**. Oproti tomu, jak název napovídá, v individuální terapii je v popředí jedinec, který přichází se svými obtížemi. Podobně srovnává skupinovou terapii i Kratochvíl (2005, s. 15), který říká, že skupinová terapie je postup, který využívá k léčebným účelům **skupinovou dynamiku**, tj. vztahy jak mezi členy a terapeutem, tak mezi vztahy navzájem. Tím se liší od individuální psychoterapie, v níž jde o vztah mezi terapeutem a jedním pacientem. Výhodu těchto vztahů ve skupině si můžeme představit i v možnosti prožívání jedince skrze ostatní členy skupiny. Jak upřesňuje Höschl a kol. (2004, s. 674), skupina je **prostředí**, které umožňuje svým příslušníkům **prožívat** svoji individualitu a její **změnu** prostřednictvím reflexí a **změn ostatních** členů skupiny i přes změny **skupiny samotné**.

Vavrda (in Vymětal, 2004, s. 69) se podrobněji věnuje vymezení dvou přístupů, které se ve skupinové terapii využívají. Jedná se o **terapii ve skupině** a **terapii skupiny**. První zmiňovaný přístup se vztahuje k léčbě určitého počtu pacientů, kteří se střetávají za účelem terapie a jsou léčeni jako více méně samostatní jedinci. Ostatní lidé působí jako pomocníci, mohou vytvářet prostředí pro terapii, těžit z podobnosti své problematiky s obtížemi ostatních. Oproti tomu v terapii skupiny je záměrem terapeuta podporovat a rozvíjet hladce plynoucí kooperaci a komunikaci ve skupině. Zásadní roli hraje skupinová

dynamika. Ve skupině probíhají interakce mezi jednotlivými členy a v těchto interakcích se ukazuje patologie a problémy členů skupiny. Cílem skupiny a terapeuta je odstranění těchto problémů, případně nabízení řešení, jak problémy zvládat. V případě našeho výzkumného šetření se jedná o druhý typ – terapie skupiny.

Z definice skupinové terapie vychází, že se jedná o systém, který v sobě má určitou sílu (tzv. skupinovou dynamiku). Prostředí skupin tak umožňuje členům prožívat sama sebe skrz ostatní členy i skrz skupinu samotnou.

Kratochvíl (2005, s. 15) dále popisuje, že ke skupinové dynamice patří cíle a normy skupiny, koheze a tenze, vývoj skupiny, projekce minulých zkušeností a vztahů do aktuálních interakcí, vztahy jedinců a skupiny. Pro pochopení fungování skupinové terapie považují za důležité první tři pojmy, kterým se budu podrobněji věnovat v následujících podkapitolách.

1.1 Cíle a normy skupiny

Höschl a kol. (2004, s. 674) popisují, že skupinová psychoterapie je jednou ze základních metod u neurotických a úzkostných poruch. Dále také podpůrnou metodou u afektivních poruch, psychóz a u osob s těžkým somatickým onemocněním. Z předešlé citace autorů je patrné, že skupinová psychoterapie je hojně využívanou metodou. Ptám se však, o co psychoterapeutické skupiny usilují.

Dle Kratochvíla je cílem (2005, s. 15) **dosáhnout vhledu** do problematiky jedinců a pomoci jim pochopit a změnit nesprávné postoje. Stejný cíl, ale s opačným zaměřením, uvádí Yalom (2007, s. 555), který hovoří o tom, že by měl člověk dosáhnout vhledu do svých vlastních myšlenek, pocitů a chování a jejich pochopení prostřednictvím zkoumání vztahových vzorců ve skupině i mimo skupinu. S oběma definicemi cílů lze souhlasit. Skupina umožňuje, aby člen pomohl druhému členovi najít vhled, ale i zaměřit se sám na sebe, díky ostatním členům. Jako další z cílů skupinové terapie uvádí Kratochvíl (2005, s. 15) zprostředkovat poznatky o zákonitostech interpersonálních a skupinových procesů jako podklad pro k efektivnějšímu a harmoničtějšímu jednání s lidmi. To opět Yalom (2007, s. 555) shrnuje jako **zlepšení mezilidských vztahů a komunikace**. Skupina tedy může poskytovat prostor pro nabývání zkušeností v interpersonálních vztazích. Kratochvíl (2005, s. 15) jako další cíl uvádí podpořit **zrání osobnosti** ve smyslu rozvinutí vlastního potenciálu a dosažení optimální výkonnosti i pocitu štěstí. S procesem zrání též souvisí

Yalomův (2007, s. 555) cíl skupiny, zlepšení sebedůvěry, sebehodnocení a sebeúcty a zároveň prodělání osobní změny. Jako poslední cíl skupiny uvádějí oba dva autoři experimentování s novým chováním ve vztahu k lidem. Kratochvíl (2005, s. 15) přímo hovoří o přímém **nácviku a přecvičování**.

Nezbytnou podmínkou zdárného fungování skupiny jsou normy, kterými se skupina řídí. Ty podle Kratochvíla (2005, s. 16) představují soubor nepsaných pravidel, která určují, co je správné a co je nesprávné, žádoucí a nežádoucí. Ovlivňují postoje a chování členů ve skupině a zčásti i mimo skupinu. Skupina vyvíjí nátlak na členy, aby se normám podřídili. Jedinec, který odmítá přijmout skupinové normy, se dostává do pozice skupinového devianta. Ke vzniku norem se vyjadřuje Yalom (2007, s. 130), který tvrdí, že normy vyrůstají z očekávání, které od skupiny mají její členové, a z přímých či nepřímých signálů od vedoucího či významného člena skupiny.

Blíže popíši, co si pod normami lze představit. Kratochvíl (2005, s. 16) uvádí, že se jedná především **o projevování emocí, svěřování se s problémy, přijímání a tolerování druhých, aktivitu ve skupinové diskuzi, poskytování zpětné vazby, zaměřenost na dosažení změny sebe i druhých**. V tom se s ním shoduje i Yalom (2007, s. 137), který hovoří o otevřenosti skupině. Tvrdí, že otevřenost je pro skupinový proces nezbytná. Upozorňuje však na to, že každý člen volí své tempo. O další normě hovoří jako o **samostatnosti** skupiny. Je důležité, aby skupina začala přejímat odpovědnost za své vlastní fungování. Jako podstatné pro fungování skupiny vidím především toleranci a upřímnost interakcí mezi jednotlivými členy skupiny.

Kratochvíl (2005, s. 15) doplňuje, že jsou-li pacienti pro skupinovou práci předem připraveni, vytvářejí se žádoucí normy rychleji a snadněji. Na závěr bych ráda dodala, že skupinové normy, jak bylo řečeno, úzce souvisejí s otevřeností a tím pádem s následujícím pojmem skupinové dynamiky – kohezí.

1.2 Koheze a tenze

V této podkapitole se budu zabývat kohezí a tenzí. Jedná se o dvě protichůdné síly, které mají dominantní podíl na celé dynamice skupiny.

Dle Kratochvíla (2005, s. 18) souvisí koheze neboli soudržnost s přitažlivostí skupiny pro její členy. Jedná se o výslednici sil, které působí na členy tak, že chtějí ve skupině zůstat a skupinu udržet. Hartl (1993, s. 88) píše o kohezii jako o síle, která působí

na členy skupiny tak, aby v ní zůstali. U obou definic je tedy patrné, že se jedná o sílu, která působí na všechny členy skupiny spíše „dostředivě“. Yalom (2007, s. 89) dokonce řadí soudržnost mezi významné faktory skupinové terapie. S tím souhlasí i Kratochvíl (2005, s. 18), který tvrdí, že skupinová koheze je nutnou podmínkou účinnosti skupinové terapie. V následujících odstavcích se pokusím vysvětlit, proč je skupinová koheze tak důležitá.

Yalom (2007, s. 69) říká, že soudržnost je pro skupinovou terapii tím, čím je terapeutický vztah pro terapii individuální. Toto tvrzení nám potvrzuje, že koheze je klíčovým prvkem ve skupinové psychoterapii. Navazuje i Kratochvíl (2005, s. 19), který tvrdí, že vytvoření skupinové koheze v terapeutickém procesu má značný význam. Členové kohezních skupin se více **akceptují** a vytvářejí k sobě **hlubší vztahy**. To doplňuje Yalom (2007, s. 72), který říká, že nejdůležitější je emocionální **sdílení** vlastního vnitřního světa a následné **přijetí** ostatními. Dle mého názoru lze význam koheze spatřovat ve větší důvěře skupině, v následné otevřenosti při sdílení a pocitu přijetí. Kratochvíl (2005, s. 19) zmiňuje další důležitý význam koheze. A to, že díky ní mohou členové skupiny konstruktivně projevovat **hostilitu** (nepřátelské pocity). Yalom (2007, s. 87) doslova popisuje, že by byla chyba zaměňovat soudržnost za pohodu. I když mohou soudržné skupiny vyvolávat dojem výraznějšího přijetí, intimity a porozumění, je zřejmé, že umožňují větší rozvoj otevřeného vnímání vyjadřování nenávisti a konfliktu. Zde je vidět, že soudržnost skupiny si nelze představovat pouze v pozitivním slova smyslu. Jedná se tedy o všeobecnou otevřenost a důvěru v ostatní členy skupiny, o to, že člověk sdílí s ostatními svou nepohodu, nenávist.

Vzhledem k vysokým nárokům na jednotlivé členy skupiny vzniká přirozeně při jejich vzájemných interakcích napětí. Podle Kratochvíla (2005, s. 19) se tato tenze objevuje ve formě antipatie, pocitů zlosti, agresivity a nepřátelství. Členové skupiny pak mají tendenci reagovat podle svých navyklých stereotypů: potlačovat ji, ventilovat nepřímo apod. Ve skupině tak vznikají konflikty. Způsobem kompenzace tenze je emoční podpora a výše zmíněná koheze skupiny.

Oba pojmy, koheze a tenze, jsou tedy ve vzájemném vztahu. Kratochvíl (2005, s. 21) uvádí, že kohezi můžeme pokládat za faktor stabilizující: vlivem koheze pocítují členové skupiny podporu a bezpečí. Tenze je naopak faktor dynamizující: vede

k nespokojenosti a úsilí po změně. Dodává, že koheze i tenze mají pozitivní význam, jsou-li v dynamické rovnováze.

1.3 Faktory skupinové psychoterapie

Udává se, že skupinová psychoterapie je užitečná zhruba u stejného typu osob jako individuální přístup (Elliott, Place, 2002, s. 25). Yalom (2007, s. 555) dokonce hovoří o tom, že je stejně prospěšná a v některých případech prospěšnější než individuální terapie, zejména když jsou důležitými úkoly terapie sociální podpora a učení se mezilidským vztahům. V následujících odstavcích se zaměřím na faktory, které ovlivňují skupinovou psychoterapii. Jedná se především o univerzalitu, dodávání naděje, altruismus, interpersonální učení, poskytování informací, napodobující chování a katarze.

V úvodu bych ráda zmínila, co je to faktor skupinové psychoterapie. Jániš (2010) uvádí, že se jedná o **prvky** (události, mechanismy, činnosti), které jsou zodpovědné za **zlepšení** u klienta. Yalom (2007, s. 21) popisuje, že terapeutická změna je extrémně komplexní proces, který se děje skrze **vnitřní souhru** lidských **zážitků**. Tyto zážitky nazývá terapeutickými faktory. Lze tedy říci, že faktory mají významný podíl na výsledném efektu psychoterapeutického procesu. Nutno dodat, že výzkum psychoterapie není dostatečně propojen s psychoterapeutickou praxí. Jednou z cest tedy je výzkum účinných faktorů, které ve skupinové psychoterapii působí. Této problematice bude věnovaná samostatná podkapitola.

Řada autorů se zabývá jejich klasifikací. Jániš (2010) dodává, že M. J. Lambert a D. F. Barley (2002), S. Kratochvíl (2006) i J. Vymětal (2003) je rozdělují na **nespecifické faktory** (které jsou společné všem – nebo téměř všem – psychoterapeutickým směrům či přístupům) a na faktory **specifické** pro daný psychoterapeutický směr či přístup. Vzhledem k tomu, že vedení dětských a rodičovských skupin nebylo ohraničeno konkrétním psychoterapeutickým přístupem, se zaměřím na nespecifické faktory. Kratochvíl (2005, s. 158) ve svém výčtu faktorů uvádí následující: členství ve skupině, emoční podporu, pomáhání jiným, sebeexploraci a sebeprojevení, odreagování, zpětnou vazbu, konfrontaci, náhled, korektivní emoční zkušenost, zkoušení a nácvik nového chování a získání nových informací a sociálních dovedností. Velmi podobné rozlišení jedenácti faktorů uvádí i Yalom (2007, s. 21). Jedná se o dodávání naděje, univerzalitu, poskytování informací, altruismus, korektivní rekapitulaci primární rodiny, rozvoj socializačních technik, napodobující chování, interpersonální učení, skupinová soudržnost, katarzi a existenciální

faktory. Hanušová (in Vymětal a kol., 2004, s. 123) hovoří o obecném faktoru, altruismu, nápodobě, interpersonálním učení, členství ve skupině, kohezi, získání informací a emoční podpoře. Je vidět, že všichni tři zmínění autoři se na faktorech téměř shodují. Pro účely práce však vyberu hlavní faktory, které ovlivňují proces skupinové psychoterapie. V kapitole 1.2 Koheze a tenze jsem se již zabývala jedním ze skupinových faktorů. Pro názvy podkapitol jsem si vybrala pojmenování faktorů dle Yaloma (2007, s. 21).

Na závěr bych ráda dodala, že jednotlivé faktory se ve skupinové psychoterapii prolínají. Jak uvádí Yalom (2007, s. 22) hranice mezi jednotlivými faktory je umělá. Jsou na sobě závislé a žádný z nich nemůže fungovat samostatně. Není ani vyloučeno, že během působení jiných skupin se nemohou objevit faktory nové.

1.3.1 Univerzalita

Jedná se dle mého názoru o jeden z hlavních faktorů skupinové psychoterapie. Mnoho klientů vstupuje do terapie se zneklidňujícím přesvědčením, že jsou **sami**, kteří mají problém (Yalom, 2007, s. 26). Když klient pocítí podobnost s ostatními a sdílí jejich citová hnutí, může prožít průvodní katarzi a naprosté přijetí ostatními. Kratochvíl (2005, s. 158) udává podobný faktor - členství ve skupině. Pacienti postupně zjišťují, že jiní mají podobné problémy jako oni sami, cítí se „mezi svými“. Pocit jednoty a příslušnosti ke kolektivu, pocit, že „**jsme na tom podobně**“, „jsme na jedné lodi“, se uplatňuje v terapii jako podpůrný faktor. Hanušová (in Vymětal a kol. 2004, s. 123) popisuje obecný faktor, který způsobí zjištění, že pacient ve skupině není sám se svou nemocí a že má problémy, které nejsou zvláštní a nepřijatelné pro okolí. Všichni autoři hovoří o uvědomění si podobnosti s ostatními členy skupiny, což může vést k uvolnění tenze. Zde je vidět, že univerzalita nemá vymezené hranice a prolíná se především s kohezí skupiny.

1.3.2 Dodávání naděje

Yalom (2007, s. 24) hovoří o tom, že **dodávat a udržovat naději** je rozhodující v jakékoli psychoterapii. Naděje je nutná k tomu, aby klient v terapii zůstal, ale i proto, že víra ve způsob léčby je sama o sobě terapeuticky účinná. Mnoho svépomocných skupin klade důraz na dodávání naděje. Kratochvíl (2005, s. 159) zmiňuje emoční podporu, která s dodáváním naděje může úzce souviset. Emoční podpora je dáвана jedinci tak, že mu ostatní členové **naslouchají** a snaží se mu **porozumět**. Člen je zároveň přijat bez ohledu na své postavení, potíže, vlastnosti a minulost. Skupina mu dovoluje, aby se projevil svou odlišností od ostatních členů.

Oba dva autoři kladou důraz na pozitivní vztahy ve skupině, které mohou být jedním z klíčových prvků při psychoterapeutické změně. Opět je zde zmíněn pocit přijetí.

1.3.3 Altruismus

Ukazuje se, že terapeuticky může působit nejenom to, že pacient dostává podporu a že mu druzí pomáhají, ale také to, že sám pomáhá (Kratochvíl, 2005, s. 159). Hanušová (in Vymětal, 2004, s. 123) doplňuje, že pacient s nízkým sebehodnocením spojeným s onemocněním zažívá ve skupině pocit hodnoty a užitečnosti. Dodává, že dalším efektem je překonání chorobné zaměřenosti na sebe, která často problémy přináší. K tomuto nenápadnému přínosu altruismu se vyjadřuje i Yalom (2007, s. 33), který popisuje, že řada klientů je zahlcena sama sebou a snaží o skutečné uplatnění ve světě. Klíčový je tedy pocit užitečnosti pro druhé a zároveň odhlédnutí od vlastních problémů.

1.3.4 Interpersonální učení

Podle Yaloma (2007, s. 39) je úkolem skupinové psychoterapie je naučit klienta vytvářet uspokojivé a nezkrácené interpersonální vztahy. To může poskytovat skupina, která působí jako sociální mikrosvět – zmenšené podoby vnitřního světa každého z jejích členů. Členové skupiny si tak prostřednictvím **zpětné vazby** začnou uvědomovat významné rysy svých vztahů. K zpětným vazbám se vyjadřuje i Kratochvíl (2005, s. 162), který říká, že jedinec dostává od druhých informací, jak na ně působí jeho chování. Zpětná vazba je tedy zdroj informací, který je odlišný od interpretací a je opět specifickým faktorem skupinové terapie. To vysvětluje Hanušová (in Vymětal a kol., 2004, s. 123), která říká, že je to dané tím, že pocit nelze hodnotit. Pacient lépe porozumí, co cítí lidé v jeho okolí, jak ho vnímají, a objeví své projevy, které jsou introspekci nedosažitelné.

O druhém pojmu, který se pojí s interpersonálním učením, se zmiňuje Yalom (2007, s. 46). Jedná se o **korektivní emoční zkušenost**. Základním principem je vystavit klienta emočním situacím, které nedokázal zvládnout v minulosti, za vhodnějších okolností. Kratochvíl (2005, s. 166) popisuje, že korektivní emoční zkušenost představuje silně emočně podbarvené prožití vztahu či situace, které opravuje nesprávnou generalizaci, vyvolanou minulými traumatizujícími zážitky. Při emoční korekci se okolí (v našem případě skupina) zachová jinak, než osoba s neadekvátním chováním na základě chybné generalizace očekává. Tím se změní chování a bludný kruh se tak prolamuje.

Posledním pojmem, který patří do faktoru interpersonálního učení, je **náhled**. Dle Kratochvíla (2005, s. 164) to znamená pochopení dříve neuvědomovaných souvislostí ve

vlastní psychice a vztazích ve spojitosti s maladaptivním chováním. Yalom (2007, s. 67) používá definici tohoto pojmu v obecném významu jako „pohled dovnitř“ – jako proces, který zahrnuje vysvětlování, upřesňování a odstranění vytěsnění. Zjednodušeně řečeno, náhled klient má, pokud objeví něco podstatného o sobě – o svém chování, motivaci nebo nevědomí. K získání náhledu dle Kratochvíla (2005, s. 165) pomáhají různé techniky skupinové práce, zejména poskytování interpretací.

V této části jsem se zabývala významným faktorem interpersonálního učení. Do toho faktoru vstupují vztahy uvnitř jednotlivými členy skupiny. Skupina tak může poskytovat bezpečný prostor pro dávání si zpětných vazeb, modifikaci chování a znovuprožití různých situací, které vedou k jejich korekci.

1.3.5 Poskytování informací

Ve skupině získává klient mnoho **informací a nových poznatků** o tom, jak se lidé chovají, o interpersonálních vztazích a o vhodných a nevhodných interpersonálních strategiích. Každý člen skupiny se může učit i pozorováním, i kdyby se sám aktivně neúčastnil. Hanušová (in Vymětal, 2004, s. 124) dodává, že zobecnění slyšeného na vlastní případ přispívá k utváření zdravých názorů.

Kromě informací a poznatků každý člen získává v různých činnostech ve skupině i nové sociální dovednosti, kterým se učí (Kratochvíl, 2005, s. 170). Yalom (2007, s. 31) zmiňuje, že v každé terapeutické skupině se objevují **radý**. Upozorňuje na to, že celý proces poskytování rad je důležitější než jejich obsah. Svědčí totiž o vzájemném zájmu a péči. Skupina představuje místo, kde se jednotliví členové mohou navzájem od sebe něčemu přiučit. Mohou společně sdílet svoje zkušenosti a poskytovat si rady.

1.3.6 Napodobující chování

Dle Yaloma (2007, s. 35) ve skupině nacházejí klienti vzory v ostatních členech skupiny stejně jako v terapeutovi. I když je toto vzhlížení často krátkodobé, může člověka pohnout k tomu, aby experimentoval s novým chováním, které může rozvinout adaptivní spirálu. Význam v imitačním chování vidí i Kratochvíl (2005, s. 169), který tvrdí, že vidí-li pacient, že ostatní se otevřeně projevují, že řeknou o sobě závažnější věci, že berou na sebe riziko spojené se sebeodhalením a jsou za to ve skupině kladně oceňováni, pomáhá mu to se chovat podobně.

Jiný aspekt chování ve skupině ukazuje Kratochvíl (2005, s. 168), který říká, že v souvislosti s poznáním nevhodnosti starých způsobů chování dochází ke zkoušení způsobů nových. Skupina k tomu poskytuje dostatek příležitostí. V upevňování nových reakcí má významnou úlohu posilování ze strany skupiny. Kratochvíl hovoří o možnosti **zkoušení a nácviku chování** v prostředí skupiny.

1.3.7 Katarze

Yalom hovoří o tom, že katarze má v terapeutickém procesu významnou roli. Kratochvíl (2005, s. 161) v souvislosti s katarzí hovoří **odreagování**, které si lze představit jako následnou reakci po katarzi. Jedná se proces, kdy jednotliví členové skupiny mohou projevit afekt, který v sobě dlouhou dobu drželi a nemohli projevit. Potlačené emoce, spojené s bolestnými traumatizujícími zážitky, se při abreakci vynesou na povrch a mohou se naplno projevit. Skupina s důvěrnou a podpůrnou atmosférou tak může poskytnout odreagování ve značném měřítku. To může vést k následnému pocitu úlevy a k pocitům „vypořádání se“ s potlačenou tenzí. Yalom (2007, s. 100) doplňuje, že samotná katarze nestačí. Účastníci skupin, kterým katarze pomohla, uváděli kombinaci katarze spolu s formou kognitivního učení.

Na závěr je nutno říci, že katarze je úzce spojená se soudržností skupiny. Jde o část celého procesu, kterou musí doplňovat ostatní faktory.

1.4 Výzkum ve skupinové psychoterapii

Existují dva hlavní důvody pro zkoumání psychoterapie – formování terapeutické praxe a zdůvodnění psychoterapie jako opodstatněné léčebné činnosti na poli psychologických a psychiatrických problémů v životě člověka (Timuřák, 2005, s. 15). Při vytváření psychoterapeutického poznatkového systému výzkumnou cestou se kombinují kvalitativní a kvantitativní postupy (Vymětal (2004, s. 152). Ve zkoumání skupinové psychoterapie se věnuje specifická pozornost i sledování fází vývoje skupinové dynamiky či specifickým faktorům skupinové psychoterapie, které byly popsány výše v kap. 1.3 Timuřák (2005, s. 209).

Burlingame a kol. (2003, s. 3-12) provedli metaanalýzu 111 výzkumů (RCT), které srovnávaly skupiny pacientů účastnících se různých skupinových terapií s kontrolními skupinami (např. pacienti čekající na léčbu). Zjistili, že v průměru klienti ve skupinové terapii na tom byli lépe než lidé, kterým skupinová léčba nebyla poskytnuta.

Existuje celá řada výzkumů, které se zabývají faktory ve skupinové psychoterapii. Mezi nejznámější autory, dle Jániše (2010), patří I. D. Yalom a M. Leszcz (2005), S. Bloch (1985), P. Dierick a G. Lietaer (2008). Z českých autorů lze jmenovat S. Kratochvíla (2005). Je nutné si uvědomit, že faktory, které jsou účinné ve skupinové terapii, se mohou lišit v závislosti na **členech skupiny**. Pro různě zaměřené skupiny budou účinné odlišné faktory.

Na tento fakt poukazují Ogilvie, Blair, Paul (1995), které zjistily, že u pacientů, kteří jsou závislí na alkoholu, jsou nejvíce účinné existenciální faktory, sebepoznání, koheze a katarze.

U pacientů trpících psychiatrickými onemocněními se vyskytují následující faktory. Autoři García-Cabeza, Gonzalez de Chávez (2009, 134-144) provedli studii u pacientů, kteří trpěli schizofrenií. Výsledky ukazují, že nejvýznamnějším faktorem je dodávání naděje v procesu terapie. Za důležitý považovali i faktor sebepoznání. Autoři McWhirter, Nelson, Waldo (2014, s. 366-380) zkoumali účinné skupinové faktory z pohledu žen, které se léčily s depresí. Výsledky ukazují, že dominantní skupinové faktory byly: koheze skupiny (39%), altruismus (16%) a sociální učení (10%). Autoři tvrdí, že kombinace těchto faktorů ukazuje na pozitivní vnímání skupiny.

Je patrné, že studium terapeutických faktorů je důležité pro lepší nastavení celé skupinové psychoterapie. Díky těmto znalostem může terapeut více cílit na jednotlivé členy skupiny a tím zvýšit výslednou účinnost terapie.

2 Dítě v mladším školním věku

Tato práce je věnována terapii, jejíž cílovou skupinou, jsou děti, proto jsem se rozhodla stručně popsat základní charakteristiky tohoto vývojového období. Především se zaměřím na úroveň myšlení a řeči, dále emocionální a morální vývoj dítěte v mladším školním věku. K emocionálnímu vývoji jsem přiřadila i teorii mysli, která souvisí rozvojem sociálního porozumění u dítěte. Stěžejní část této kapitoly je věnována obrazu dítěte v prostředí rodiny, školy a ve vrstevnické skupině.

Jako **mladší školní období** označujeme dobu od 6-7 let, kdy dítě vstoupí do školy, do 11 - 12 let, kdy začínají první známky pohlavního dospívání s průvodními psychickými projevy (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 117). Vágnerová (2012, s. 305) vymezuje i **střední školní věk**, který je od 8-9 let do 12 let. Psychoanalýza označila toto období jako období **latence**, kdy je ukončena jedna část psychosexuálního vývoje a základní pudová a emoční složka osobnosti dřímá nyní až do začátku pubescence.

2.1 Kognitivní vývoj a řeč dítěte

Považuji za důležité zmínit, jakým způsobem dítě, které se nachází v tomto věkovém období, uvažuje a přemýšlí. V první řadě popíši jeho úroveň myšlení. S myšlením úzce souvisí i rozvoj řeči, který je popsán ke konci podkapitoly.

Kognitivní vývoj dítěte odpovídá podle Piageta stadiu **konkrétních operací**. Dítě je ve svých myšlenkových operacích schopno skutečného úsudku, bez závislosti na tom, co vidí. Dále se však logické usuzování týká konkrétních jevů, které si dítě může názorně představit (Kocourková, in Hort, 2008, s. 37). Dítě také lépe chápe příčinné vztahy a nevykládá je čistě na základě svého antropomorfního postoje. Na to navazují autoři Langmeier, Krejčířová (2006, s. 118), kteří označují toto období jako **střízlivý realismus**. Dítě chce pochopit okolní svět a věci v něm „doopravdy“. To se promítá do jeho mluvy, kreseb, písemných projevů, čtenářských zájmů a her. Zpravidla je tento realismus závislý na tom, co mu rodiče povědí – jedná se o „naivní“ formu. Poté dítě ke světu přistupuje „kriticky“. Vágnerová (2012, s. 266) dodává, že dítě používá strategie uvažování, které se řídí **základními zákony logiky**. Dětské poznávání se tedy stává flexibilnější, objektivnější a přesnější. Důležité však je, že **proměna** dětského uvažování je **postupná**. Dochází k různým výkyvům uvažování. Nejraději však dítě vychází ze svých vlastních zkušeností. Dává přednost takovému způsobu poznávání, kde se může přesvědčit o pravdivosti nějakého tvrzení. Mění se úvahy o **kauzalitě**. Již ví, že mnohé události mohou mít příčinu,

která s ním nesouvisí. Dává přednost výkladům, které jsou logické, ale zároveň empiricky v souladu s tím, co už ví. Co se týká způsobu zpracování informací, tak dítě v tomto období často ulpívá na **počáteční informaci** a nebere v úvahu další část sdělení, eventuálně vztah mezi dílčími informacemi. Pozornost věnuje informacím, které jsou pro něj **důležité** nebo **zajímavé**.

Dle autorů Langmeier, Krejčířová (2006, s. 123) ve vývoji **řeči** stoupá slovní zásoba, zvětšuje se délka i složitost větných celků. Vágnerová (2012, s. 297) doplňuje, že slovník se rozvíjí pod vlivem komunikačního kódu v rodině, ve škole, v médiích i ve vrstevnické skupině. V tomto období nejde pouze o nárůst slovní zásoby, ale i o hlubší poznání významu slov. Dítě se učí chápat rozdílnost slov, podobnost i totožnost významu. Rozvoj řeči je podporován rozvojem **paměťových funkcí** a zvyšuje se schopnost dítěte komunikovat s druhými obvyklým způsobem (Kocourková, in Hort, 2008, s. 37). Na rozvoj paměti navazují i autoři Langmeier, Krejčířová (2006, s. 123), kteří tvrdí, že paměť se nyní může opírat o systém slovních výpovědí a není už tolik závislá na okamžitých afektech. Stabilnější je v tomto období jak krátkodobá paměť, tak dlouhodobá.

2.2 Emoční a morální vývoj dítěte

Nyní bych se ráda zaměřila na emoční vývoj dítěte v mladším školním věku. Považuji za důležité popsat hlavní znaky této oblasti, tak aby byl vytvořen obraz toho, co je v oblasti emocí u dítěte tohoto věku standardní. Ve druhé části zmíním morální úroveň dítěte v tomto období.

Vágnerová (2012, s. 305) říká, že zrání dětského organismu se projevuje zvýšením emoční **stability** a **odolnosti** vůči zátěži. Erikson toto období označuje jako fázi **citové vyrovnanosti**. Děti v tomto období bývají optimistické. Rozvíjí se **emoční inteligence**, a to jak schopnost vyznat se ve svých pocitech a emocích druhých, tak schopnost s nimi účelněji zacházet. S tím je spojena i schopnost o emocích jiných lidí i lépe mluvit. Dokážou například říci, co jim vadí. Vlivem srovnávání s vrstevníky se začínají rozvíjet sebehodnotící emoce, např. pocit viny, zahanbení či hrdost. K rozvoji emoční oblasti přispívají vztahy s jinými lidmi. Zejména se jedná o možnost **sdílení** pozitivní i negativních emocí, ať už s rodiči nebo vrstevníky. Když už emocím děti lépe rozumějí, do popředí se dostává i jejich **regulace**. Na tom se shodují i autoři Langmeier, Krejčířová (2006, s. 131), kteří hovoří o narůstání schopnosti volního sebeřízení či seberegulace. Jedná se o schopnost ovládat vnitřní prožitky i jejich vnější projevy, dokonce dokážou i

předstírat emoci, pokud by to bylo žádoucí. Eisenberg, 2003 (in Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 131) hovoří o tom, že děti s lepší schopností sebekontroly patří častěji k dětem oblíbeným, děti impulzivní a dráždivé bývají skupinou odmítány.

V období nástupu dítěte do školy jsou na dítě kladené vysoké požadavky. Prochází obrovskou změnou, která se může odrazit v jeho emočním prožívání. Je tedy dobré počítat s emoční bilancí u dítěte.

Dle autorů Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 132 **závisí** chápání norem a hodnot na celkovém **vývoji** dítěte, zejména jeho schopnosti poznávat a řadit věci, čili na vývoji kognitivním. Podle Vágnerové (2012, s. 35) má morální hodnocení rozumový i emoční aspekt. Podle Piageta (in Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 132) je morálka dítěte v tomto období **autonomní** v tom smyslu, že dítě uznává určité jednání za správné či nesprávné samo o sobě, bez ohledu na autoritu dospělého, na jeho názor a příkaz. Jedná se však o rigidní morálku – stanovená pravidla platí pro všechny stejně a za všech okolností stejně. Vágnerová (2012, s. 355) dodává, že morální chování je stále motivováno vlastními zájmy, ale i potřebami druhých. V klasifikaci vývojových úrovní bychom neměli zapomenout na teorii z šedesátých let od Kohlberga. Došel k závěru o existenci tří základních stadií morálního vývoje, přičemž v každém stadiu rozeznává ještě dva oddělené typy. V souvislosti s mladším školním věkem lze uvažovat nad druhým stadiem, které se nazývá konvenční úroveň. Zde je důležité splnění sociálního očekávání (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 133). Vágnerová (2012, s. 356) píše o tom, že děti v tomto období **chtějí být uznávány**, a proto se dovedou vzdát i nějakého jiného uspokojení. Langmeier, Krejčířová (2006, s. 133) o tomto období konkrétně mluví jako o fázi, kdy dítě jedná tak, jak se od hodného dítěte očekává – mravní jednání slouží k vytvoření nebo udržení dobrých vztahů, důraz je položen na soulad mezi lidmi. Kohlberg tento typ trefně nazývá: „morálka hodného dítěte“.

Na závěr je nutno dodat, že přesné stadium morálky nelze říci, protože vždy záleží na vývoji dítěte, jak bylo výše již zmíněno.

2.2.1 Teorie mysli

Za přínosné považuji zmínit i vývoj sociálního porozumění u dítěte. V tomto věku dítě již plně rozumí subjektivitě druhých. Tomuto jevu se říká **teorie mysli**. Toto pochopení se utváří kolem čtyř let věku dítěte. Někteří autoři se domnívají, že zárodek

tohoto uvažování se tvoří již v kojeneckém věku. Jedná se o vědomí, že i druzí mají vnitřní prožitky, které mohou být s dítětem sdíleny.

Teorie mysli je schopnost jedince přisuzovat sobě i druhým mentální stavy, díky nimž je schopen popsat, porozumět a predikovat chování sebe i druhých. Je to jedincem vytvářená teorie o psychice sebe a druhých lidí. Jedná se o „teorii“, protože si jedinec nemůže být jist, zda je jeho domněnka o stavu mysli druhého správná (Marsová, Mezuláníková, D'Souza, Lacinová., 2014, s. 3). K tomu se přidávají i autoři Langmeier, Krejčířová (2000, s. 97), kteří tvrdí, že teorie je pojímána jako ucelený laický soubor znalostí o psychice člověka, které nám všem umožňují porozumět sociálnímu dění a předvídat reakce druhých lidí, dobře s druhými vycházet, zapojovat se do společných činností apod.

Dítě v období mladšího školního věku je již schopné náhledu, přesvědčení, domněnek, předpokladů, vztahování se ke světu ve smyslu přání, touhy a chtění. Právě tyto mentální reprezentace v mysli dítěte jsou předpokladem pro psychoterapeutickou práci.

Schopnost porozumět vnitřním prožívání druhých je závislá nejen na dosavadních sociálních zkušenostech dítěte s druhými dětmi, ale především na vztazích s dospělými. Langmeier, Krejčířová (2000, s. 98) poukazují na studie dětí týraných a zanedbávaných, které oproti dětem z běžného prostředí vykazují ve schopnosti emočního porozumění značné obtíže. Ze studie od autorek Marsová, Mezuláníková, D'Souza, Lacinová (2014, s. 2-13) vyplývá, že děti z dětských domovů skórují hůře v testech teorie mysli v porovnání se stejně starými dětmi, které vyrůstají v rodinném prostředí. Především výzkumy potvrzují závěr, že **rodinné prostředí** představuje jeden z nejvýznamnějších faktorů ovlivňujících vývoj teorie mysli. V následující kapitole se zaměřím na další aspekty významu rodiny pro dítě.

2.3 Význam rodiny pro dítě

Rodina v životě každého člověka hraje důležitou úlohu. Je prvním společenským útvarům, s nímž dítě přichází do styku. Jedná se o malou skupinu, která má za úkol **pečovat o dítě a jeho výchovu** (Strašíková, 2000, s. 74). Vedle biologické a ekonomické funkce rodina představuje bazální **sociální** a **emoční zázemí**. Rodinné teritorium představuje **známou a bezpečnou** oblast, kam se dítě denně vrací.

V tomto období se mění i postavení dítěte v rodině. Po **nástupu do školy** se může změnit **sociální postavení** dítěte. Rodič mění názor na dětské schopnosti a dovednost a s tím související očekávání. Z hlediska rodičů je školní úspěšnost důležitá nejen v daném okamžiku, ale i pro budoucnost. To však školáka uvažujícího na úrovni současnosti příliš nezajímá. Z toho lze usuzovat, že v tomto období může docházet ke střetům mezi rodičem a dítětem. Na možné potíže upozorňuje i Matějček, Pokorná (1998, s. 81), kteří hovoří o tom, že někteří rodiče upadají do extrému v požadavcích na dítě: žádají po něm, aby bylo nejlepší ve třídě, odpoledne se učilo a odpočívalo jenom v jiné zájmové činnosti. Rodinu začne zajímat **výkon**. Lze tedy říci, že rodina je důležitou součástí identity školáka. Školák začíná chápat postoje rodičů a jejich motivaci, dovede se ve vztazích více orientovat. Což, jak jsem uvedla v kapitolách výše, je dáno kognitivním a emočním rozvojem osobnosti dítěte. Vágnerová (2012, s. 313) doplňuje k rodinným vztahům, že rodina tak tvoří vztahový rámec, její členové vytvářejí společný rodinný příběh. Společná zkušenost rodiny přispívá k **pocitu vzájemnosti** a činí rodinné soužití jedinečným a smysluplným. Za nejdůležitější podmínku funkčního vztahu považuje **sdílení života** a trvalou **přítomnost rodičů**, kteří jeví o dítě **zájem**. Dospělí mají ve své roli formální autoritu, kterou dítě ještě v tomto věku bez výhrad akceptuje. Přesto dovedou být děti vůči rodiči kritické, dokážou říct, co jim na rodiči vadí.

Je třeba dodat, že pokud děti považují vztah za přijatelný, příliš si jej nevšímají (Vágnerová, 2012, s. 313). Na druhou stranu, pokud rodina nefunguje, může to mít značný dopad na fyzickou i psychickou stránku dítěte. Dle Matějčka, Pokorné (1998, s. 82) se nadměrná duševní námaha může projevit i tělesnými příznaky.

2.4 Prostředí školy

Škola je důležitá instituce, která má za úkol dítě nejen vzdělávat, ale i vychovávat. Zvlášť v tomto období je pro něj škola důležitá. V této části se zaměřím na to, jak škola může ovlivňovat dítě. Také na vztah dítěte k učiteli. Na závěr popíši fungování třídy jako specifické skupiny.

Dle Vágnerové (2012, s. 312) je škola významnou institucí, která umožňuje rozvoj obecně sociálně požadovaných a ceněných kompetencí i způsobu chování. Jejím prostřednictvím získává dítě předpoklady k dalšímu společenskému uplatnění, ale může zde zažít i první neúspěch, který se musí naučit zvládnout. Nástup do školy dítě vnímá jako vzestup na společenském žebříčku a posílení své prestiže. Zároveň dochází k postupnému

odpoutání se ze závislosti na rodině. Ve škole získává celou řadu nových rolí – školáka, žáka (konkrétní třídy), spolužáka. Dítě zažívá i zátěž, která je spojená s učením. Zároveň zde probíhá tzv. sekundární socializace. Dítě ve škole získává nové zkušenosti, mnohdy rozdílné od těch, které získalo v rodině. Dle Vágnerové (2012, s. 328) škola pomáhá rozvíjet sociální kompetence.

2.4.1 Vztah k učiteli

Jak již bylo popsáno výše, dítě se v prostředí školy setkává s dalšími osobami, které na něj působí. Nejčastěji to bývá učitel/ka. Vztah školáka k učiteli v tomto období má osobní charakter. Důvodem je to, že emoční vazba posiluje v školákovi pocit jistoty a bezpečí v novém prostředí. Vágnerová (2012, s. 332) tvrdí, že pokud se dítě chová k učiteli příliš familiárně, neznamená to nedostatek autority, ale potřebu potvrzení citové akceptace. V rámci takové vazby je snáze ovlivnitelné. Malí školáci přijímají i veškerá sdělení učitele bezvýhradně a nekriticky.

Autorita učitele tedy zpochybňována není, i když děti středního školního věku, kolem devíti let, už určité projevy chování učitelů **odmítají**. Zejména takové, které neodpovídají jejich představě spravedlnosti. V tomto období totiž děti kladou důraz na spravedlnost, respektování pravidel. Zároveň vyžadují stejné podmínky pro všechny žáky. Názor učitele má postupně více **hodnotu informace**. Proměňuje se i role učitele, kdy dítě ví, že od učitele nelze očekávat osobní vztah.

2.4.2 Třída jako specifická skupina

Ráda bych představila fungování dítěte ve školní třídě. Děti, které docházely na dětskou skupinu, se potýkaly často s problémy se spolužáky. Považuji za nezbytné vymezit základní specifika třídy, zejména se tak soustředit na důvody selhávání ve školním kolektivu.

Ve třídě je dítěti přisouzena role spolužáka, jejímiž typickými znaky je souřadnost a nevýběrovost (Vágnerová, 2012, s. 345). Spolužáci jsou považováni za rovnocenné, dítě s nimi sdílí všechny výhody i nevýhody postavení školáka. Třída je pro žáka stabilní a uzavřenou skupinou. Dle Langmeiera a Krejčířové (2006, s. 131) se děti ve třídě učí porozumět různým názorům, přáním a potřebám druhých lidí. Během prvních pár let vzniká ve třídě **hierarchizovaná struktura**, v níž každý člen zaujímá určitou pozici. Právě toto postavení signalizuje, jaký bude jeho sociální status. Dle mnoha autorů (Hrabal, Howe, Cillessen (in Vágnerová 2012, s. 347) se rozlišují dva faktory, které postavení dítěte

ve třídě ovlivňují. Jedná se o **oblíbenost-neoblíbenost**. Tyto dvě charakteristiky závisejí na sociálních kompetencích dítěte. Oblíbené děti **mívají** všechny nezbytné **sociální kompetence** a bez problému stačí v běžných skupinových aktivitách. Pro neoblíbené děti je typické, že jim ostatní nerozumějí, jsou jim nepříjemné a nestačí jejich požadavkům. **Nezvládají** dovednosti, které jsou potřebné k **navázání kontaktu s vrstevníky, nedovedou se s ostatními domluvit, nerespektují společenské normy a nedovedou spolupracovat**. Tyto děti se **prosazují nepříjemným a nepřiměřeným** způsobem, bývají **náladové** a snadno **podrážděné**. Důvodů, proč se dítě chová odlišně, může být celá řada. Dle Vágnerové (2012, s. 346) to může být způsobeno **odlišným mentálním vývojem, nedostatečnými zkušenostmi či citovými problémy**. Ostatní spolužáci v tomto období si uvědomují úmysly dítěte, ale o příčinách a motivech chování takového dítěte neuvažují. Chovají se k němu tak jako by si za nedostatky mohlo **samo**. Není třeba dodávat, že to pro dítě může být tvrdým nárazem. Pokud nenalézá standardní postup, jak si získat přízeň ostatních, může hledat jiný např. vnučováním se, šaškováním či uplácením. Nebo naopak, forma obrany též může být agrese, zlomyslnost a msta za to, že ho ostatní odmítají. U nezralých dětí lze pozorovat tendenci hledat ochranu u autority. Matějček, Pokorná (1998, s. 83) dodávají, že dítě si často vybere taktiku, která ostatní děti spíše odradí, než připoutá. V postavení ve třídě hraje roli celá řada faktorů, ale pro účely práce jsem vybrala nejdůležitější z nich.

Je patrné, že třída funguje podle zákonitostí skupinové dynamiky. Děti se s ní identifikují a začnou ji bránit před ostatními. Pozoruhodné je, že se třída projevuje dvojitým způsobem, jinak při vyučování a jinak o přestávkách. Děti právě středního věku již nesdělují skupinové dění učitelí. Díky tomu může vzniknout vlastní **normativní systém a vztahy** mezi spolužáky se mohou vyvíjet **autonomně**. Z toho vyplývají i rizika, kdy děti nemusejí odhadnout hranice chování, a může dojít k ostrému odmítání jednotlivých žáků ve třídě.

Z této podkapitoly vyplývá, že školní třída je pro dítě velmi náročným prostředím, které má svá vlastní pravidla. Důležité je tedy postavení žáka ve třídě. V případě nevýhodného umístění v hierarchii třídy, se žák musí potýkat s odmítnutím ze strany ostatních spolužáků. To se může promítnout i do jeho způsobu chování.

2.5 Význam kamaráda v životě dítěte

Významu vrstevnických vztahů pro dítě jsem se již krátce dotkla v kap. 2.4.2 Třída jako specifická skupina. Nyní se zaměřím na to, jakou roli plní v tomto období dítěte kamarád a jaký význam dítě kamarádství přisuzuje.

Člověk je tvorem společenským a tak není divu, že má potřebu navazování a udržování vztahů s ostatními lidmi. Jinak tomu není ani u dětí mladšího školního věku. Vágnerová (2012, s. 338) dokonce tvrdí, že potřeba kontaktu a přijetí vrstevnickou skupinou je jednou z **nejvýznamnějších potřeb** dětí školního věku. K tomu se vyjadřují i Matějček, Pokorná (1998, s. 84), že přijetí v dětském kolektivu začíná mít pro dítě velkou hodnotu. V tomto období má vrstevnická skupina výrazný **socializační vliv**. Lze si představit, že se dítě v této skupině učí veškeré sociální kompetence, které ke svému fungování potřebuje. Děti se zde učí spolupráci a ohledu na druhé, sebeovládání, ale i specifické komunikaci. K tomu se přidávají i autoři Langmeier, Krejčířová (2006, s. 130), kteří hovoří o tom, že dítě je dítěti bližší svými vlastnostmi, zájmy i postavením. Právě proto se dítě naučí ve skupině důležitým sociálním reakcím. Důležitým znakem skupiny dětí je **neinstitucionalizovanost** – dítě zde například může zastávat role, které samo preferuje. Takovéto skupiny se vytvářejí např. podle místa bydliště. Ve středním školním věku, jak uvádí Vágnerová (2012, s. 339), se skupina stává významným sociálním teritoriem. Vývojovým mezníkem pro dítě je tedy **identifikace** s vrstevnickou skupinou. Jedná se o signál, jak již bylo řečeno výše, že se dítě postupně odpoutává od rodiny. Pokud se dítěti nedaří ve vrstevnické skupině, může dojít až k izolaci dítěte. Jak uvádí Vágnerová (2012, s. 339), jedná se o specifickou formu sociální deprivace, která může negativně ovlivnit osobnost dítěte. Lze si tedy představit, že důsledkem by mohla být pozdější neschopnost navazovat vztahy, chovat se v nich adekvátně nebo je udržet.

Nyní přejdu k významu kamaráda pro dítě. V mladším školním věku, děti definují kamaráda především jako někoho, s nímž mohou aktuálně **sdílet** žádoucí **aktivitu**. Samozřejmě aktivitou se myslí v tomto období hry. Kamarádství je motivováno egocentricky. Vágnerová (2012, s. 341) dodává, že roli hraje i četnost setkávání. Pokračuje proměnou ve středním školním věku. Dochází k posunu od egocentrismu k **sociocentrismu** (Howe, in Vágnerová, 2012, s. 341). To znamená, že děti přestávají klást důraz na společné sdílené činnosti, ale orientují se na loajalitu, solidaritu a vzájemnou pomoc. Kamarádství tak má **reciproční charakter**. Za kamaráda je považován ten, komu

se dá věřit, kdo nezradí, pomůže. To je pro dítě **zdrojem jistoty a opory**. Vágnerová (2012, s. 341) dodává, že zde hraje důležitou roli **faktor konformity**. Děti se od sebe nechtějí v ničem odlišovat.

Co se týče hodnocení ostatních dětí, v počátku mladšího školního věku dítě nerozumí složitějším projevům chování apod. Hodnocení bývá globální – rozlišují dobrý / špatný, kamarád / nekamarád. Až po desátém roce dítě začíná brát v úvahu více dimenzí.

Z toho vyplývá, že kamarádství je pro dítě jednou z nejvýznamnějších potřeb tohoto věku. Jedná se o jakési sebepotvrzení vlastní hodnoty. Důležitá je tak identifikace s vrstevnickou skupinou.

3 Skupinová psychoterapie s dětmi

Vzhledem k tomu, že děti, které jsou předmětem této práce, pravidelně docházely na dětské terapeutické skupiny, se budu zabývat skupinovou psychoterapií, která je zaměřena na děti. V první řadě se zaměřím na specifika terapeutické práce s dětmi. Zejména na cíle práce s dětmi a vnitřní proces terapeutické změny u dítěte.

Druhá oblast této kapitoly se bude týkat přímo skupinové psychoterapie dětí, kterou považuji za stěžejní. Zde popíši význam skupinové psychoterapie pro dítě, účinné faktory, které se podílejí při psychoterapii, a nastavení takovýchto skupin.

3.1 Specifika psychoterapeutické práce s dětmi

Je jasné, že při terapeutické práci s dětmi budou převládat jiné způsoby práce než s dospělými. Na úvod je nutno říci, že psychoterapie u dětí může užít jen málokteré postupy známé z psychoterapie dospělých bez výraznější modifikace (Langmeier, Balcar, Špitz, 2000, s. 10).

První specifikum, které se nabízí, je **vývojové** hledisko dítěte. Ronenová (2000, s. 49) píše o tom, že dítě zaujímá v různých stádiích svého vývoje různé role, takže konkrétní terapeutický plán by tomu měl odpovídat a podporovat dítě. Dodává, že klíčovým hlediskem je úroveň kognitivních schopností (2000, s. 56). Matějček (2011, s. 76) upozorňuje, že od vývojové úrovně se odvíjí i problém, se kterým dítěte přichází. Z tohoto důvodu by si měl být terapeut vědom veškerých rozdílů v problematice vývojových mezníků dítěte.

S tím souvisí i vhodně zvolený způsob **komunikace** s dítětem. Langmeier, Balcar, Špitz (2000, s. 51) doplňují, že k účinnému vytvoření vztahu a spolupráce s dítětem je kromě porozumění zvláštnímu postavení a jinému pohledu dítěte nezbytné i nalezení vhodných způsobů komunikace. K tomu se vyjadřuje i Ronenová (2000, s. 38), která říká, že individuální styl, zvyky a mluva mohou terapeutovi znesnadňovat proces vyšetření. Dodává, že průběhu vyšetření by terapeut měl stále mít na paměti možnost **zvláštních významů** určitých výrazů v mluvě dítěte. Obecné pravidlo je, že děti **méně sdělí řečí**. Geldard K., Geldard D. (2008, s. 10) píše o tom, že ani děti, které by byly schopny spontánně hovořit, by nám pravděpodobně nesdělily nic důležitého. Rozhovor by je začal nudit a nastalo by velké ticho. Oaklander (2003, s. 160) udává příklad z praxe, že děti nepřicházejí do její pracovny a nevolají ode dveří: „*Tak na tom bych chtěl dnes pracovat.*“

K nenásilnému „otevření“ dítěte tak slouží prostředky, které jsou často neverbálního charakteru.

U dětí nelze terapii opírat pouze o rozhovor. Místo toho by psychoterapeut pracující s dětmi měl zapojit více her, různé činnosti, neverbální signály apod. (Langmeier, Balcar, Špitz, 2000, s. 10). Specifikum terapie lze tedy hledat **v použitých prostředcích**. Jedná se o různé formy simulace, hry, úkolových činností, zvláštních cvičení, které ještě nejsou samy o sobě psychoterapií. Tou se stává až jejich zvláště zaměřené uplatnění, které vyvolává účinné duševní děje (Langmeier, Balcar, Špitz, 2000, s. 55). Dodávají, že forma činnosti sama o sobě není rozhodující. Podstatné jsou **prožitky**, které jsou přitom cíleně navozovány. Při všech činnostech je nutné zohlednit věk dítěte. K tomu se vyjadřuje i Vymětal (2004, s. 176), který tvrdí, že léčbu psychologickými prostředky lze uskutečňovat zhruba od tří let věku dítěte. Je to způsobeno změnou hry individuální na hru sociální (dítě se naučí spolupracovat). Ronenová (2000, s. 38) doplňuje, že většina neverbálních prostředků je závislá na tom, jak terapeut reakce dítěte interpretuje. Z toho usuzuji, že terapeut by pro práci s dětmi měl mít odborné vzdělání a celou řadu zkušeností. Jedním z takových odborníků na využívání různých psychoterapeutických prostředků je Violet Oaklander. Ve své knize s názvem *Třinácté komnaty dětské duše* zevrubně píše o každé technice, kterou s dětmi používá. Typické je, že se svými klienty pracuje nepřímou – spoléhá na proces projekce. O prostředcích psychoterapie hovoří takto: „*Je na mně, abych zprostředkovala zkušenosti, které otevřou dveře do jejich duší. Musím jim poskytnout metody k vyjádření emocí, pocitů, toho, co skrývají, abychom s tím pak mohli společně pracovat* (2003, s. 161)“. Manželé Geldardovi (2008, s. 44) doplňují, že Oaklander podporuje klienty v používání **fantazie**, což lze přiřadit k dalšímu specifiku dětského světa. Ve své práci kombinuje principy Gestalt terapie s využíváním médií. Nutno podotknout, že i psychoterapeutická práce v programu dětských terapeutických skupin, které jsou předmětem zkoumání, byla inspirována právě tímto typem terapie.

Psychoterapie u dětí úzce souvisí s jejich **výchovou**. Psychoterapie pomáhá doplnit a posílit pozitivní působení vychovatelů. Na druhé straně, pokud je výchova narušující, je úloha terapeuta spíše protikladná, např. povzbudit dítě k volnému sebevyjádření, porozumění vztahům s druhými. S tím souvisí i další specifikum práce s dítětem, a to je **přítomnost rodiče**. Přítomnost rodiče je v terapii dítěti **klíčová**. Jako vysvětlení uvádíme citaci od Ronenové (2000, s. 49). Autorka píše o tom, že hlavní úlohou dítěte v raném

dětství je přechod od naprosté závislosti na matce k prvním krůčkům směrem k nezávislosti. Z toho plyne, že problémy v dosahování autonomie dítěte lze nejlépe řešit poučením a spoluprací s rodiči. Zapojení rodiče v procesu terapie dítěte se budu věnovat v poslední kapitole práce.

Důležitou roli může sehrát i **zapojení ostatních lidí** z prostředí dítěte. Ronenová (2000, s. 49) hovoří o tom, hlavní úkol dítěte v raném školním věku spočívá v úspěšnosti zvládnání školních povinností a v rozvoji vztahů s vrstevníky a dalšími osobami mimo rodinu. Terapie by proto měla zahrnovat rodiče, učitele a přátele dítěte. K tomu se přidává i Vymětal (2004, s. 175), který říká, že je nutné těsně spolupracovat s rodiči a mnohdy dalšími blízkými osobami v životě dítěte. Dodává, že to neznamena, že se musejí psychoterapeutických setkání účastnit, ale vždy na ně myslíme a postupujeme s ohledem na tyto vazby.

3.1.1 Cíle psychoterapeutické práce s dětmi

Tak jako tomu je ve všech terapiích, tak i v terapii s dítětem by měly být jasné cíle, čeho chceme dosáhnout. Bez toho, abychom věděli, jaký je cíl nejen terapeutického procesu, ale i jednotlivých sezení, nelze terapeuticky působit. Jedná se o zásadu, která prostupuje všemi terapiemi. Nyní bych popsala cíle terapeutické práce s dětmi.

Úspěšné dosažení cílů závisí nejen na užitých metodách a na stylu práce, ale také na vztahu dítěte a terapeuta (Geldard K., Geldard D., 2008, s. 10). Manželé dospěli k názoru, že cíle by se měly stanovovat na čtyřech různých úrovních. Jedná se o základní cíle, rodičovské cíle, cíle formulované terapeutem a cíle dítěte. Všechny tyto cíle bychom během terapeutického procesu měli mít na paměti. Zde je opět ukázáno, že terapie dítěte nestojí osamoceně, nicméně v ní má podstatnou roli rodič. Ten stanovuje cíl, když dítě přivede na terapii. Mezi základní cíle například patří naučit dítě zvládat bolestné citové záležitosti, umožnit dítěti dosáhnout určité míry kongruence, získat dobré mínění o sobě samém, naučit dítě přijímat silné a slabé stránky. Langmeier, Balcar, Špitz (2000, s. 31) mezi obecné cíle psychoterapie řadí obnovu zdraví. Dále pak správné poznávání skutečnosti, citovou vyrovnanost, výkonnost odpovídající skutečným možnostem a společenskou přizpůsobivost. Po přečtení cílů se může zdát, že se jedná o cíle určené spíše pro psychoterapii dospělých. Autoři však doplňují, že v dětském věku se všechny tyto funkce vyvíjejí v závislosti na zrání organismu a na socializační funkci dítěte.

3.1.2 Vnitřní proces terapeutické změny u dítěte

Nyní bych se ráda věnovala psychoterapeutickému procesu. Zejména bych se zaměřila na proces vnitřní změny u dítěte.

Na úvod je třeba říci, že když hovoříme o terapeutickém procesu, máme ve skutečnosti na mysli celou řadu rozmanitých faktorů, které vstupují do hry, má-li dojít k terapeutické změně (Geldard K., Geldard D., 2008, s. 53). Po počátečním získání informací o dítěti je užitečné promluvit s rodičem. Během rozhovoru terapeut zaznamenává historii případu, jak rodiče chápou problém a jak na něj reagují. Při samotné terapii s dítětem dle Geldard K., Geldard D. (2008, s. 56) je nejprve vhodné vybrat správné prostředky terapie. To vždy s ohledem na věk dítěte, pohlaví, osobnostní charakteristiku, typ terapie a problém dítěte. Důležitým aspektem terapeutického procesu je navázání terapeutického vztahu s dítětem. Specifikum terapie dětí je, že na terapii docházejí s rodičem. Terapeut by měl dát dítěti najevo, že ho zajímá. K tomu se vyjadřuje Oaklander (2003, s. 156), která říká, že dítě musí v první řadě zjistit, že terapeut kouká na něj, poslouchá ho. Doslovně říká: „*Neignoruju jej, nepoučuji ho, nepřehlížím ho a ani se k němu nechovám jako by to byla nějaká věc ke zkoumání.*“ Dalším krokem je dle manželů Geldardových (2008, s. 59) nechat dítěte vyprávět jeho příběh. Jak jsem zmínila v předešlých odstavcích, nejedná se vždy o verbální způsob, lze hovořit o vyprávění prostřednictvím hry či jiných prostředků. K tomu je důležitá důvěra. Dítě se postupně otevírá a může docházet k řešení problému. Někdy samo „vyprávění příběhu“, jak ho autoři nazývají, může způsobit zmírnění citového strádání. Dítě tak může začít lépe komunikovat k okolím, bude méně úzkostlivé a adaptabilnější ve svém prostředí. V této fázi může docházet k posilování dítěte, kdy se terapeut může snažit získat převahu nad problémem, aby dítě přestal nadměrně zatěžovat. Dítěti též během terapie může být nabídnuto naučit se lepší způsoby chování a uvažování.

Na závěr je nutno dodat, že každý terapeutický proces je jedinečný a probíhá podle vlastních zákonitostí. Výše zmíněný proces je ideálně zobrazen. Lze však s největší pravděpodobností očekávat, že ve chvílích, kdy dítě pracuje s emocemi, může přirozeně uhýbat, stáhnout se (Geldard K., Geldard D., 2008, s. 67). V terapii se tomuto jevu říká **odpor**. Oaklander (2003, s. 163) říká, že jelikož terapeut chce s dítětem překonat odpor, musí jej **respektovat**. Říká: „*Beru odpor vážně.*“ Jednu z nejučinnějších technik

k překonání zábran a bloků je nápodoba. Terapeut by tedy měl s dítětem dělat to, co po něm chce a dítě to pak začne dělat také.

Manželé Geldardovi (2008, s. 63) popisují vnitřní procesy dítěte pomocí „spirály terapeutické změny“, která je velmi totožná s fázemi terapeutického procesu, který je zmíněný výše. K tomu Pöthe (2011, s. 18) vyzdvihuje vliv implicitní paměti při psychické změně. Tvrdí, že tím, co na děti nejvíce působí, není nějaké vědomé poznání obsahu myslí ani vyvolaný obsah vzpomínek, které byly v minulosti odštěpeny či vytěsněny, nýbrž „implicitní vědění“, které vznikalo ve specifické a jedinečné situaci. Byl to implicitní prožitek toho, zda jim terapeut přeje to nejlepší, zda jsou pro něj důležití, hodnotní, zda je přijímá, anebo naopak odmítá, zda je ohrožuje, nebo poskytuje bezpečí. Autor tedy vyzdvihuje vliv terapeutického vztahu.

Vymětal (2004, s. 178) dodává, že psychoterapeutický proces bývá optimisticky laděný. Děti lze motivovat ke spolupráci, neboť jsou přirozeně zvědavé a mají tendenci se rozvíjet. I s těmito faktory by terapeut měl umět pracovat.

3.2 Dětská skupinová psychoterapie

Nyní přecházíme ke stěžejní kapitole celé práce. V první části se zaměřím na osvětlení pojmu dětské skupinové psychoterapie. V jednotlivých podkapitolách se budu věnovat významu psychoterapeutických skupin pro dítě. Poté zmapuji, jaké jsou účinné faktory při práci s dětskou skupinou. V neposlední řadě se zaměřím na nastavení skupinové psychoterapie s dětmi.

Skupinová psychoterapie dětí je proces, při němž se terapeutické síly uplatňují v průběhu pravidelných setkání několika dětí nebo mladistvých s jedním nebo více terapeuty (Langmeier, Balcar, Špitz, 2000, s. 247). Z definice je jasné, že roli opět hraje skupinová dynamika. Vhodnou indikací skupinové terapie je to, že pro děti je zcela přirozené navazovat kontakt s ostatními dětmi. Na tom se shodují i autoři Langmeier, Balcar, Špitz (2000, s. 249), kteří říkají, že sdružování do skupin je u dětí spontánnější – je to vlastnost dětem přirozená, jejich věku příslušná.

Dále autoři zmiňují, že (2000, s. 249) dětská skupinová psychoterapie se vyznačuje větší mírou expresivity. To je dáno tím, že děti nedokážou tolik o svých problémech hovořit.

3.2.1 Význam psychoterapeutických skupin pro dítě

Autoři Langmeier, Balcar, Špitz (2000, s. 247) říkají, že vhodnost užití skupinové psychoterapie u dětí vyplývá ze základního faktu, že vývoj od samého počátku probíhá v sociálním kontextu. Tímto kontextem je myšlena rodina, později širší sociální interakce s vrstevníky i s dalšími dospělými. Na to navazuje Ronenová (2000, s. 51) která tvrdí, že skupinová terapie je vhodná, když má dítě problém v sociálních vztazích, protože skupinová sezení poskytují terapeutovi příležitost zjistit nedostatky dítěte v této oblasti a dítěti dávají možnost naučit se a procvičit nové **dovednosti v mezilidských vztazích**. Další autorky spojují vhodnost užití skupinové terapie s problémy s přátelstvím. Lanyadoová, Horneová (2005, s. 331) hovoří o tom, že mnoho dětí, které jsou doporučovány do skupin, mají problémy se zapojit do obvyklých přátelství, která jsou pro ně zásadní. Právě těm nabízí skupina bezpečné, podpůrné a empatické uspořádání, v němž **hranice určuje terapeut**. O tom hovoří i Reid, Kolvin (1993, s. 245), že limity a hranice terapie jsou určovány terapeutem. Zároveň je zde možnost zažít si přijetí, které je nejprve u terapeuta a poté i u ostatních členů skupiny.

Další výhodou je to, že děti se ocitají ve společnosti dětí, z nichž každé má odlišnou osobnost, a mohou vidět jejich slabá a silná místa, což jim umožňuje objevit své vlastní stránky (Lanyadoová, Horneová, 2005, s. 332). Autoři Reid, Kolvin (1993, s. 245) dodávají, že na základě přítomnosti dalších osobností se každé dítě může i pozitivně ocenit a vyzdvihnout jeho klady, které má. Tento **význam** nazývá Langmeier, Balcar, Špitz (2000, s. 248) **osobním**. Ten představuje zprostředkování změny jedince ve vztahu k sobě samému skrze skupinu. Právě tato změna dosažená v terapeutické skupině se přenáší do života jedince v původních přirozených skupinách – v rodině, ve skupinách vrstevníků, ve škole. Oproti tomu **skupinový význam** je v samotném vytváření skupiny, v posilování její koheze a v podporování postavení jedince ve skupině. Autoři ho nazývají instrumentální význam v tom smyslu, že pouze zprostředkuje jedinci osobní význam. Na druhou stranu je patrné, že se jeden bez druhého neobejdou.

Oaklander (2000, s. 227) dodává další význam skupiny pro dítě. Jedná se o to, že skupina je odloučený malý svět, v němž lze vědomě prožít současné chování a zkusit něco nového. Spojení skupiny a chování hovoří i autoři Reid, Kolvin (1993, s. 245). Ti říkají, že bez skupiny si dítě nemůže plně uvědomit důsledky svého chování a vidět tak dopad na

ostatní. Skupinová práce je tak ideální formou pro děti, které potřebují nácvik kontaktních dovedností. Jedná se tedy o nějaký **bezpečný prostor**, kde se mohou uvolnit a otevřít.

V článku od Reida, Kolvina (1993, s. 245) zaznívá další význam skupiny pro dítě. Rodiče mají menší strach navštěvovat s dítětem dětskou skupinovou terapii než individuální terapii. Zároveň hovoří o ekonomické výhodě skupinových terapií oproti individuální.

3.2.2 Účinné faktory skupinové psychoterapie dětí

Faktory, které ovlivňují skupinový proces, úzce souvisejí s významem skupiny pro děti. Autoři Langmeier, Balcar, Špitz (2000, s. 50) kladou důraz zejména na zlepšení komunikace. Jednak mluví o lepším sebevyjádření díky skupině a zároveň o větším otevření se citovým prožitkům. Jako další faktor uvádějí korektivní rekapitulaci prožitků. To je vázáno na primární rodiny, kdy dítě má možnost si na skupinách ujasnit nově vztahy k rodičům a účinněji je pak vytvářet. Dále se jedná o korekci sociální zkušenosti s vrstevníky, kdy dítě má možnost se konfrontovat s ostatními výrazy a emocemi druhých dětí. Pro mnohé děti je zvláště cenná zkušenost pozitivního přijetí ze strany druhých, ocenění a respektování druhých. Lze si představit, že ve skupinové atmosféře jsou velmi podporovány sociální dovednosti. Dítě se učí, jak se má chovat v situacích, se kterými si dříve nevědělo rady. Autoři dodávají, že se může jednat o poskytování informací v podobě rad a pokynů. Posledním faktorem je pocit sounáležitosti, který je důležitým zdrojem zkušenosti, že dělat něco pro druhé je fajn a přináší to i uspokojení.

Faktory jako vzájemná emoční podpora členů, zvyšování jistoty a důvěry či navozování naděje nejsou pro dětské skupiny tolik typické. To je logické vzhledem k vývojovému hledisku a také z toho důvodu, že dítě většinou do terapie nepřichází s konkrétním očekáváním a se ztrátou očekávání do budoucna. Stále musíme mít na paměti, že většinou je iniciátorem terapie rodič či jiný dospělý z okolí dítěte. Na druhou stranu z předešlé teorie víme, že nelze přesně určit hranice mezi faktory. Ronenová (2000, s. 51) například tvrdí, že klíčovým aspektem skupinové terapie je poskytování podpory mezi členy. Jedná se o skupiny, jejichž jednotliví členové mají stejný problém, např. závislost na drogách, mentální anorexii, tedy tzv. stejnorodé skupiny.

Naším předmětem zkoumání však byla různorodá skupina dětí, které se předem nikdy nesetkaly. Zároveň měly nějaké emocionální trápení, s nímž potřebovaly pomoci. Lanyadová, Horneyová (2005, s. 335) hovoří o své zkušenosti s trváním skupin. Mnoho dětí během jednoho roku trvání skupin učiní obrovský pokrok. Jedná se především o uzavřené skupiny dětí. Dalo by se říci, že stejně tak tomu bylo i v rámci programu dětských terapeutických skupin v pedagogicko-psychologické poradně. Nastavení skupiny více popíši v následující kapitole.

3.2.3 Nastavení dětské skupinové psychoterapie

V této části se budu okrajově věnovat důležitým aspektům, které hrají roli při nastavení skupiny.

Jak jsem již naznačila v předešlé části, existuje celá řada složení skupin. Lanyadoová, Horneová (2005, s. 333) uvádí: smíšenou skupinu dětí ze stejného prostředí, skupinu zaměřenou na traumatickou událost, sourozeneckou skupinu, stejnorodou skupinu apod. Je logické, že od tohoto složení skupiny se odvíjí i celý její psychoterapeutický proces. Autoři Langmeier, Balcar, Špitz (2000, s. 252) hovoří o skupinách uzavřených a otevřených, homogenních a heterogenních. Za výhodné se považuje, když je skupina sestavena z dětí se stejnými problémy, ze stejného rodinného zázemí, se stejnými zájmy, ve stejné věkové kategorii. Z toho vyplývá, že lidé s podobnými problémy mají k sobě blízko a mohou vytvářet větší vzájemnost a pochopení. Nevýhodou však může být, že ve skupině chybí pestrost a nesourodost, která je typická ve společnosti. Východiskem by tedy bylo zajišťovat homogenitu vyváženou, nikoliv převažující, což je příklad dětských terapeutických skupin v PPP.

Samozřejmě bychom neměli opomenout ani velikost skupiny. Autorky hovoří o tom, že skupiny mladších školních dětí jsou neúspěšnější, je-li dětí pět (2003, s. 336). Dle jejích slov je to nejvyšší počet dětí, který dokáže zvládnout terapeut, neboť se musí starat o bezpečnost dětí a k tomu o nich přemýšlet. Z tohoto důvodu bývají na terapeutických skupinách přítomni dva terapeuti, tak jak tomu bylo v programu dětských terapeutických skupin v PPP. Autoři Langmeier, Balcar, Špitz (2000, s. 255) hovoří o tom, že skupiny středního školního věku nejlépe pracují do maximálního počtu osmi dětí.

Skupinové sezení s dětmi je obvykle strukturované. Oaklander (2003, s. 227) doslova říká: „*To znamená, že mám docela jasnou představu, co budeme dělat. Je však nutné být otevřený, schopný pružně a tvořivě reagovat.*“ To považuji, za klíčovou

kompetenci terapeuta při práci s dětmi. Pro skupinovou práci se hodí i tematicky zaměřené skupiny. Na druhou stranu lze, aby děti přicházely i s vlastními tématy.

4 Rodič v procesu terapie dítěte

V této kapitole se zaměřím na rodiče, který je součástí terapie dítěte, tak jak tomu bylo u rodičů účastnících se skupinového programu dětských terapeutických skupin v PPP. V prvé řadě vysvětlím, jak si lze toto zapojení rodiče představit a jaké výhody to přináší. Zaměřím se na to, jaký význam rodičovská skupina pro rodiče má a co je jejich cílem takových skupin.

Dle Lanyadoové, Horneové (2005, s. 137) se podpůrné práce s rodiči častěji ujímají dětští psychoterapeuti. Může se tak dít zároveň s terapií dítěte, kterou vede jiný terapeut. Lze tedy hovořit o zapojení rodiče v **paralelním procesu** terapie. Vágnerová (2005, s. 26) hovoří o tom, že rodina problémového dítěte je velmi důležitým činitelem. Rodiče potíže svého dítěte nějakým způsobem interpretují a prožívají. Rodina je tedy rozhodující při **nápravě**. Což dokládá i fakt, že rodič je klíčový při terapii dítěte.

O důležitosti rodiče v procesu terapie hovoří celá řada výzkumů. Dowell (2005, s. 151-162) provedla metaanalýzu čtyřiceti osmi výzkumů zabývajících se efektivitou rodičovské participace na psychoterapii. Výsledky ukázaly, že terapie, ve kterých byl zapojen rodič, byly úspěšnější než ty, kde se psychotherapeuticky pracovalo pouze s dítětem.

Kolektiv autorů Haydický, Shecter, Wiener, Ducharme (2015, s. 76-94) prováděli výzkum u adolescentů, kteří měli problémy s pozorností, a jejich rodičů, kteří byli zapojeni v paralelním procesu terapie. Výsledky odhalily snížení nepozornosti dospívajících, zlepšení problémů v chování a především zlepšení vztahů s rodiči. U rodičů došlo ke zmírnění jejich stresu a k vyššímu uvědomění si rodičovské role. Výsledky tedy potvrzují efekt zapojení rodiče do procesu terapie.

Existuje i celá řada psychotherapeutických technik, které se snaží o využívání rodiče a dítěte v procesu terapie. Například „*Parent and Child Therapy (PACT)*“. Autoři Chambers, Amos, Allison, Roeger (2006, s. 68-74) hovoří o narativní technice v psychoterapii, která se vyžívá při obnovování vztahů mezi rodičem a dítětem. Z tohoto článku vycházejí i další autoři Furber, Amos, Segal, Kasprzak (2013, s. 84-99), kteří ve svém výzkumu zapojili do paralelního procesu terapie matky a jejich děti, které prošly

v minulosti určitými problémy. Jednalo se především o rodiny, kde se vyskytovalo psychiatrické onemocnění u matek a to se posléze promítalo i ve vztahu k dítěti. Výsledky ukazují, že ve třetině případů došlo k trvalému zlepšení u obou zúčastněných. Zejména došlo ke zlepšení sociálních a rodinných vztahů. V českém prostředí se společnou psychoterapií dítěte a rodiče zabývá Petr Sakař. Ve svém článku (2014, s. 55-64) představuje některé z psychoanalytických teoretických konceptů, které tvoří základy metody práce s malými dětmi. Z uvedené kazuistiky čtyřleté Terezky a její maminky, vyplývá, že v případě léčby malých klientů se vyplácí spoléhat na pomoc jejich rodičů.

O zapojení rodiče v procesu terapie a nepřímém působení na dítě hovoří Lacinová, Škrdlíková (2008, s. 47-57). Autorky ve své koncepci práce s rodičovskou skupinou klubu rodičů a přátel neklidných a hyperaktivních dětí popisují zmírnění nežádoucích projevů v chování dítěte skrze práci s rodiči. Intervence je tak soustředěna pouze na rodiče. V koncepci práce rodičovské skupiny vycházejí z předpokladu, že sebejistý a dobře informovaný rodič zvládne nesnáze s výchovou neklidného dítěte úspěšněji.

4.1 Specifika práce s rodičovskou skupinou

Lanyadoová, Horneová (2005, s. 135) píše o tom, že v posledních letech dětská psychoterapeuti rozšířili nabídku své práce také směrem k rodičům, přicházejícím se svými dětmi žádat o psychologickou pomoc. Nyní popíši, jaká jsou specifika práce s rodičovskou skupinou. Nejprve uvedu rozdíly v práci s poradenskou skupinou, kterou se naše skupina rodičů přibližuje, oproti práci s psychoterapeutickou skupinou rodičů. Dále se zaměřím na další specifika, která práci s rodiči doprovázejí.

Jedná se o skupinovou práci rodičů pod odborným vedením, nikoliv o skupinovou psychoterapii. Takovouto skupinu můžeme nazývat **poradenskou či diskuzní**. Rodičovská diskuzní skupina je forma organizovaného setkávání, kdy za přítomnosti terapeuta dochází mezi rodiči ke vzájemné výměně informací a k dalším především podpurným interakcím (Langmeier, Balcar, Špitz, 2000, s. 192).

Na druhou stranu je zřejmé, že existují některé společné faktory, které psychoterapeutické i poradenské skupiny pro rodiče mají. Valentová (in Hadj-Mousová, 2004, s. 55) dodává, že skupinové poradenství se v určitých aspektech přibližuje i překrývá se skupinovou psychoterapií, ale v mnohém se od ní odlišuje. Za základní rozdíl považujeme fakt, že skupinové poradenství si neklade za cíl hluboký zásah do nitra jedince, tak jak je tomu právě u psychoterapie, ale snaží se spíše působit na osobnost z pohledu sociálních situací a

orientace v nich. Lze říci, že skupinová práce s rodiči staví na konstruktivních schopnostech mobilizovaných rodičovskou rolí a nezasahuje tak negativní stránky, které se lépe řeší na individuální terapii (Lanyadoová, Horneová, 2005, s. 140). O tom hovoří i Lacinová, Škrdlíková, (2008, s. 49), že rodiče se závažnějšími problémy či konflikty, které se v rámci skupinového dění odkryjí, jsou odkazováni na rodinnou či individuální terapii.

Valentová (in Hadj Moussová, 2004, s. 54) považuje za základní faktory, které podporují aktivní sociální učení v poradenské skupině, členství ve skupině, podobnost problémů, vzájemné porozumění, skupinovou kohezi, emocionální podporu a ochotu pomoci druhým, možnost odreagování se, využití zpětné vazby, nácvik chování, získávání nových informací. Je patrné, že mnoho faktorů bylo již popisováno v rámci skupinové psychoterapie. Pavlas Martanová (2011, s. 25) dodává, že ve skupinách dochází ke vzájemné výměně informací i k interakcím mezi jednotlivými členy, průběh rodičovské rozhovorové skupiny zahrnuje **obsah** i **proces**. Obsahem je myšlena **stránka kognitivní**, témata, jimž se lze věnovat, např. úzkost dětí i rodičů, výchovné postupy, samostatnost dítěte, kapesné, školní problémy, sourozenecká rivalita apod. **Proces** zahrnuje **interakce** (podporu i výhrady) mezi jednotlivými členy skupiny a jejich osobní prožívání.

4.2 Význam rodičovské skupiny pro rodiče

Skupina pro rodiče může představovat celou řadu výhod. Skupina může rodičům nabízet pocit, že druzí rovněž zažívají pocity selhání, ať už jde o to, že se člověk přestane ovládat, nedokáže unést školní neúspěchy dítěte, či má dítě asociální jednání (Lanyadoová, Horneová, 2005, s. 140). Tento význam bychom mohli přiřadit k principu univerzality, který je popsán v rámci faktorů, které ovlivňují psychoterapeutický proces.

Autorky dále uvádějí, že skupina je prospěšná, má-li dotyčný pocit, že je společensky osamělý a nemá podporujícího partnera. Skupina má tak pro rodiče i význam **socializační**. Skupina pak pro takového člověka představuje významné místo, kam může přijít se svou zranitelností, a poskytuje pocit trvání i mimo vymezený čas, neboť každý člen má pocit, že na něj ostatní myslí.

Rodiče tak mohou diskutovat mezi sebou navzájem o únicích před odpovědností u každého z nich a čelí jim často s **humorem** (Lanyadoová, Horneová, 2005, s. 140). S diskuzí souvisí i vytvoření **společného jazyka**. Podle autorek (2005, s. 138) nalézt slova pro úzkost představuje samo o sobě **pomoc** a **útěchu**, neboť rodič cítí, že je chápán, a tedy

že není se svou bolestí sám. Zajímavé je, že mnozí deprivovaní rodiče objeví schopnost rozumět svému dítěti poté, co sami zažijí pocit, že jsou chápáni.

Další význam skupiny pro rodiče souvisí se strukturací terapeutického uspořádání. Zejména v tom, že rodič a dítě pracují odděleně, jak již bylo řečeno v paralelním procesu. Díky tomu mohou být **vyjasněny rozdíly** mezi rodiči a dětmi. To si lze představit například u citově deprivovaného rodiče, který nesnadno rozlišuje mezi potřebou a chtivostí u sebe a svého dítěte, protože prvotní potřeby nebyly dostatečně uspokojeny, tudíž určovat meze je nemožné. To může rodiči skupina pomoci nahlédnout.

Nedílnou součástí je i to, že rodič má možnost se více **zaměřit sám na sebe** a svůj vnitřní svět. Jak již bylo řečeno, terapie dítěte se často váže na výchovu. Rodič, který dochází na skupiny, nikdy není na výchovu dítěte sám. Skupina tak umožňuje zaměřit pozornost rodiče i směrem k jeho **partnerskému vztahu** či k **rodinným vztahům** napříč generacemi. Lze tedy hovořit o transgeneračním přenosu výchovy v rodině (Tóthová, 2011, s. 35). K problematice řešení partnerských vztahů se vyjadřují i Lacinová, Škrdlíková (2008, s. 54), které tvrdí, že jedním z velmi významných témat je pro účastníky problematika manželského vztahu nebo partnerství. Ačkoliv primárně rodiče do skupiny nepřicházejí s takto formulovanou zakázkou, stává se často diskutovaným problémem. Jedná se však spíše o poskytnutí obecnějších odborných pohledů na manželskou problematiku. Je jasné, že řešení partnerských problémů ve skupině pouze s jedním členem páru by mohlo být zkreslující.

Na závěr bych zmínila výzkum, který potvrzuje význam skupiny pro rodiče. Autoři Danino, Shechtman (2012, s. 592-603) vystavili 169 rodičů, jejichž děti měly problémy s učením, dvěma formám psychoterapie. První skupina rodičů byla vystavena individuální terapii a druhá skupinové. Výsledky potvrzují vyšší účinnost skupinové terapie, zejména v oblasti snížení stresu.

4.3 Cíle rodičovských skupin

Základní cíl, jímž je **podpora** a **posílení** rodičů, je odvozen od skutečnosti, že dlouhodobá psychická zátěž a vnímané selhávání ve výchovné roli je pro rodiče frustrující a traumatizující (Lacinová, Škrdlíková, 2008, s. 52). Autorky v rámci článku o práci s rodičovskou skupinou uvádějí následující cíle. V první řadě je cílem rodičovských skupin poskytnout informace. Dalším cílem je objevení a obnova zdrojů **rodičovství**. Přijetí

rodičovské role. Další přijetí se týká vlastní nedokonalosti. Prohloubení **sebereflexe** a získání náhledu na neproduktivní interakce v rodině. Zmenšení rozporu mezi nerealistickými očekáváními od mateřství a dítěte a skutečností. Nabídka nových vzorů interakcí v rodině. Důležitým cílem je nabídka **sdílení zkušeností** a vzájemné **podpory** rodičů. V neposlední řadě pak i vytvoření prostoru pro pravidelný **odpočinek** a **relaxaci** u čaje.

5 Role terapeuta

Terapeut je třetí klíčovou osobou, která je do programu dětských terapeutických skupin zapojena. Nyní popíši, kdo je terapeut - jaká je jeho role jak v procesu dětské terapeutické skupiny, tak v podpůrné skupině, jako je v tomto případě rodičovská skupina.

Terapeut je dle psychologického slovníku (Hartl, 2004, s. 217) osoba, která má vzdělání a výcvik, aby mohla léčit duševní a emocionální poruchy prostřednictvím psychologických prostředků. To, jak je osoba terapeuta v procesu terapie důležitá, dokládá i Kratochvíl (1998, s. 319), který o něm hovoří jako o druhé hlavní proměnné v psychoterapii. Jako první řadí metodu.

Nejprve shrnu, jaké by měly být **vlastnosti** terapeuta. Význam může mít jeho věk, pohlaví, výcvik, zkušenost, zájmy, teoretická orientace, hodnotový systém, ale i jeho osobnost – temperament i charakter. Všechny tyto i jiné aspekty se do práce terapeuta promítají.

K terapeutově výzbroji, jak uvádí Hartl (2004, s. 217), patří schopnost empatie a **porozumění, osobní integrita, emoční podpora a zájem.**

V pozadí veškerých zásad a technik, které terapeut využívá při práci s klientem, by dle Yaloma (2007, s. 125) měl být trvalý a pozitivní vztah mezi terapeutem a klientem. Také Kratochvíl (1998, s. 320) tvrdí, že interakce mezi nimi se vyčleňuje jako samostatná skupina proměnných. Zahrnuje mj. podobnost mezi klientem a terapeutem, přitažlivost terapeuta pro klienta, vzájemné sympatie a antipatie, očekávání ve vztahu k rolím, identifikaci a protestní reakce, faktory přenosu a protipřenosu a tzv. terapeutické spojenectví. Terapeutický vztah má v individuální psychoterapii obdobnou roli jako ve skupinové terapii koheze a tenze. Vzhledem k zaměření výzkumu je pro nás spíše důležitý skupinový proces.

K zásadním **úkolům**, které spadají do kompetence terapeuta, patří: **vytvoření a udržení skupiny, budování kultury skupiny a aktivace a reflexe procesu „tady a teď“** (Yalom, 2007, s. 126). Satirová (2007, s. 157) dodává, že prvořadým úkolem je vytvořit kontext, ve kterém se mohou klienti – dost možná poprvé v životě – podívat na sebe sama a své jednání objektivně.

Role a přístupy, které může terapeut ve skupinovém procesu zaujmout, popisuje Kratochvíl (2009, s. 48) následovně. Terapeut jako aktivní vůdce, který ve skupině určuje

aktivitu, usměrňuje dění, vysvětluje, objasňuje, řídí nebo učí ostatní. Jako analytik se spíše soustředí na naslouchání ostatním, tváří se indiferentně a neprojevuje svou vlastní osobnost. V roli komentátora naopak ve více či méně pravidelných intervalech shrnuje a komentuje, co se ve skupině děje. Jako moderátor příležitostně usměrňuje dění tak, aby skupina došla k žádoucímu cíli. Skupině může nabídnout vhodnou techniku. Terapeut se může projevovat i jako autentický člen skupiny. Sám dělá to, co dělají jiní a vyjadřuje svoje opravdové pocity. Způsobů, jakými lze skupinu vést, existuje celá řada. Vždy záleží na osobnosti terapeuta a na jeho výběru. Zároveň se jednotlivé role dají variovat a měnit podle potřeby skupiny.

Ve skupinové terapii často působí dva terapeuti, tak jako tomu bylo v programu dětských terapeutických skupin. Výhody modelu spočívají zejména v tom, že se mohou vzájemně doplňovat, poskytovat si navzájem zpětnou vazbu o svém chování, profesionální kontrolu, mají možnost se vzájemně upozornit na vlastní paratactické distorze či protipřenos (Kratochvíl, 2009, s. 56).

5.1 Terapeut dětské skupiny

Nejprve se budu věnovat vlastnostem dětského terapeuta a pak se zaměřím na popis vztahu terapeut – dítě, který je v procesu terapie klíčový.

K tomu, aby terapeut mohl pracovat s dítětem, musí být řádně **teoreticky vybaven**. To popisují autoři Langmeier, Balcar, Špitz (2000, s. 40), kteří hovoří o nutnosti znalostí z oblastí psychologie osobnostní i sociální, medicínské somatologie, filozofické antropologie, lidské kultury a spirituality. Za důležité specifikum však autoři považují znalosti z oblasti **vývoje dítěte**. Na základě zhodnocení úrovně vývoje dítěte se může terapeut rozhodnout o potřebnosti a podobě psychoterapeutického zásahu.

Nyní se zaměřím na specifické vlastnosti, které by měl mít terapeut, pracující s dětmi. Měl být v první řadě, dle autorů Geldardových (2008, s. 25), **kongruentní (tj. integrovanou) osobností**. Je důležité, aby byl pevně **zakotvený, upřímný, zásadový a vyrovnaný**. Autoři Langmeier, Balcar, Špitz (2000, s. 41) hovoří o tom, že obecně psychoterapie patří k eticky rizikovým oborům lidské činnosti. Práce s dětmi je spojena s rizikem uplatňování patologického „protipřenosu“ terapeuta vůči klientům. Pokušení k nepatřičnému výkonu psychoterapie, může být pro vnitřně nevyrovnané jedince ještě silnější v důsledku předpokládané menší schopnosti nedospělých klientů rozpoznat, že se

v terapii děje něco nepatřičného. Je tedy nutné dodržovat **etický a morální kodex**. Odolnost se též prohlubuje v rámci psychoterapeutického výcviku.

Terapeut by měl **být v kontaktu s „dítětem v sobě“**, což znamená, že vstoupí do dětského světa uvnitř sebe sama a tím lépe porozumí dětským pocitům a vnímání.

Tak, jak tomu je u terapie dospělých, i dětský terapeut by měl být **akceptující**. Langmeier, Balcar, Špitz (2000, s. 43) píše o tom, že převážně by měl být terapeutův zásah podpurný. Přijímá dítě jako nenarušené, schopné s jeho pomocí se samostatně s problémem a s jeho následky vyrovnat. Podle manželů Geldardových (2008, s. 25) by terapeut by měl dávat dítěti najevo, že může být bez jakéhokoli omezení tím, kým ve skutečnosti je. Terapeut, který má být schopen přijímat, musí být i **citově nezaújatý**. Spíše by měl oceňovat hodnotu zážitku dítěte. Neznamená to, že by měl být apatický, bez života a vzdálený, ale naopak. Měl by se jevit jako klidný a vyrovnaný partner, schopný se v případě potřeby podílet na aktivitách dítěte a vždy připravený naslouchat, přijímat a rozumět.

V současné době se uznává, že pro účinnost dětské terapie je **vztah dítě – terapeut** faktorem neméně významným než vztah dospělého klienta s jeho terapeutem (Geldard K., Geldard D., 2008, s. 14). Dle autorů musí být vztah spojnicí mezi světem dítěte a terapeuta. Úkolem terapeuta je navázat spojení s dítětem, **vcítit se do jeho vnímání** a v tomto rámci s ním pracovat. Během terapie s dítětem by se terapeut měl na dítě plně naladit a vnímat jeho zakázku, nikoliv rodiče. Vztah měl být **exkluzivní**. Základním předpokladem výjimečnosti vztahu je **důvěra**. Také to, že do vztahu nevstupují další osoby jako rodiče či sourozenci. Vztah by měl být bezpečný, tedy terapeut by měl vytvořit tolerantní prostředí, v němž dítě pociťuje svobodu mluvit o čemkoli a v němž se stává pánem nad svými city. Důležitá je **struktura sezení** a limity chování, pravidla. To vše slouží k tomu, aby se dítě lépe zorientovalo v procesu terapie, ale i jako **ochrana pro dítě**. Dále by vztah měl být **autentický**, tedy terapeut a dítě by se měli projevovat takoví, jací jsou. Dítě pak může odhalit nejvlastnější vnitřní já (Geldard K., Geldard D., 2008, s. 18). Během terapie s dítětem je důležité myslet na to, aby terapeut měl k dítěti citlivý přístup. Nesnažit se dítě zahrnout všemi otázkami. Zároveň je třeba, aby terapeut opatrně zacházel s informacemi od rodičů. Terapeuti se shodují na tom, že děti vstupují do terapie ochotněji, když přesně vědí, co je čeká. To souvisí se strukturou sezení. Jestliže dítě pochopí důvody svých

návštěv, získá vztah nadějný potenciál. Cílevědomost spočítá také v tom, že terapeut vybírá téma rozhovoru či využití různých technik s určitým záměrem.

5.2 Terapeut při práci s rodičovskou skupinou

Důležité je zmínit **roli** terapeuta rodičovských skupin.

Terapeut při práci s rodiči funguje spíše jako **moderátor** celého procesu, zejména interakcí mezi jednotlivými členy skupiny.

Terapeut pomáhá rodiči získat náhled na situaci a vyjadřuje mu dostatek porozumění. Vzhledem k tomu, že rodiče často vnímají vzniklé potíže jako svá výchovná selhání, je důležité, že terapeut napomáhá také k odstraňování pocitů viny. Dle autorek Lanyadoové, Horneové (2005, s. 137) nabízí terapeut **vzor**, jak nakládat s citovým rozrušením, a tento vzor obsahuje několik prvků. Prvním je pozornost věnovaná vytvoření a udržení spolehlivého prostředí, v němž je možné hovořit o velmi zneklidňujících věcech. Jeho role tedy není direktivní, spíše rodiči nabízí podporu a pochopení. Lze si tedy představit, že terapeut je spíše v roli **průvodce** než experta na problém. S tím souvisí i výběr témat. Většinou se jedná o témata, která na skupiny přináší sám rodič.

O podobném fungování terapeutů na skupinách hovoří i autorky Lacinová, Škrdlíková (2008, s. 49), které popisují, že v koncepci práce s rodičovskými skupinami vycházejí z předpokladu, že sebejistý a dobře informovaný rodič zvládne nesnáze s výchovou neklidného dítěte úspěšněji. Práce s rodičovskou skupinou plní několik funkcí – **osvětovou, vzdělávací, informační, podpůrnou** i částečně **terapeutickou**.

Nyní představím jednu z technik, které lze použít při rodičovských skupinách - **vedení bálintovské skupiny**. Tato technika byla používána i terapeutky při programu dětských terapeutických skupin v PPP na Praze 6, kde byl realizovaný výzkum této práce. Bálintovské skupiny jsou charakteristické svým zaměřením na daný problém, se kterým člen skupiny přichází, když si s ním neví rady. Práce v této skupině má daný postup skládající se z pěti fází. Jedná se o přednesení problému, poté následující otázky od ostatních členů skupiny, fantazie, kdy protagonista mlčí a prostor mají ostatní členové. Ti mohou vyjádřit své myšlenky, pocity či vztahy jednotlivých postav z příběhu. Ve čtvrté fázi následují doporučení, tj. členové sdělují náměty, jak by problém řešili oni sami. V poslední fázi je pozornost obrácena zpět k hlavnímu protagonistovi, který se vyjádří k tomu, co slyšel od ostatních, a zhodnotí přínos skupiny pro něj (Michková, 2008, s. 44).

Hlavní přínos této techniky je ve strukturaci problémů. Jednotlivé kroky jsou jasně vymezené. Jednotliví členové mezi sebou **sdílejí nápady** na řešení problému, což může být v rodičovské skupině velmi užitečné.

II EMPIRICKÁ ČÁST

V této části se budu věnovat výzkumu, který byl realizován v pedagogicko-psychologické poradně (PPP). Nejprve popíši program, kterého jsem se účastnila. Zaměřím se především na to, jak probíhaly dětské i rodičovské skupiny.

6 Popis programu v PPP

Výzkum byl realizován v PPP pro Prahu 6. Poradna má dlouholetou zkušenost s organizací dětských skupin. Jedná se o možnost intenzivnější práce s dětmi, které mají obtíže se začleněním do vrstevnických skupin. Klientem může být dítě, které má poruchy chování, pozornosti, specifické poruchy učení či emoční obtíže. U této skupiny dětí je zvýšené riziko vzniku nežádoucího sociálně patologického chování. Výhodou je provázanost služby s ostatními institucemi, zejména se školou. Jedná se o děti, které poradnu navštívily již před začátkem skupin. Zároveň klienti docházejí do školy v části Prahy, kde se dětské skupiny odehrávají. Jsou tedy možné konzultace přímo na škole s třídním učitelem a výchovným poradcem. To vše přispívá k hlubšímu porozumění problému.

Současně v poradně běží dvě skupiny. Jedna pro děti prvostupňové (3.–5. třída ZŠ) a druhá pro druhostupňové žáky (6.–9. třída ZŠ). Pravidelně jsem docházela na skupiny, které byly určené pro děti z prvního stupně základní školy. Skupiny probíhají vždy jeden školní rok od září do května. Rodiče s dítětem docházejí v intervalu jednoho dne v týdnu. Délka sezení je určena na 60 minut. Kapacita skupiny je určena na 10 klientů. Jedná se o uzavřené skupiny. Výjimkou je pololetí, kdy v případě zájmu může rodič s dítětem, do skupin vstoupit.

Na dětské skupině se více pracuje s její dynamikou a s použitím psychoterapeutických metod. Zároveň paralelně s dětskými skupinami probíhají rodičovské skupiny. Rodiče jsou do celého procesu aktivně zapojeni, což výrazně přispívá k efektivitě terapie. Tyto skupiny jsou více založeny na vzájemné podpoře, přenosu informací a sdílení. Jednou za měsíc probíhají společné skupiny, kdy rodiče pracují společně s dětmi.

Každou z výše uvedených skupin vedou dva terapeuti. Tento počet přispívá k lepšímu mapování procesu terapie a efektivnější práci s klienty. Po každém sezení se terapeuti obou skupin scházejí a sdílejí společně průběh terapie, což přispívá k lepší provázanosti skupin.

Nyní bych se krátce věnovala obsahu jednotlivých skupin. Na začátku obou skupin probíhá seznamování s terapeuty, ale i mezi jednotlivými členy skupiny. Poté následuje tvorba pravidel, která přispívají k bezpečné a jasně dané atmosféře skupin. První sezení probíhá společně s rodiči i dětmi. Poté skupiny začnou pracovat odděleně. Z počátku se řeší úvodní (bezpečná) témata. Rodičovské skupiny často pracují formou tzv. bálintovských skupin. Jedná se o ověřenou psychoterapeutickou metodu, vhodnou při řešení problémů. Jednotliví rodiče tak mohou přinést do skupiny svůj problém, který je podroben skupinovému posouzení. Rodiče pak mohou nad konkrétními tématy diskutovat. Dětské skupiny pracují více s psychoterapeutickými technikami, které jsou voleny tak, aby dítě oslovily, ale zároveň působily terapeuticky. Zhruba v polovině roku probíhá krátce zhodnocení dosavadní práce. Jednou za měsíc probíhají společné skupiny, kde se pracuje převážně tak, aby se klienti vzájemně více poznali, spolupracovali a podpořili se navzájem.

Jednotlivá sezení mají též danou strukturu. To je důležité zejména pro děti, které mají průběh skupiny více ritualizovaný a jasně daný. Na začátku dětských skupin probíhala technika „náladoměr“, kdy byly děti vyzývány ukázat pomocí ruky svoji náladu. Poté proběhla krátká diskuze o tom, jak se děti cítí. Jádro skupinového sezení tvořila psychoterapeutická technika. Jednalo se o různé výtvarné aktivity, práci s hlinou, psychodrama či pohybové aktivity. Během skupin se cyklicky opakovala některá témata, jako jsou práce s pravidly a sankcemi, odmítání některých jedinců či zažívání úspěchu/neúspěchu. Na závěr sezení byla nepravidelně zařazována relaxace pro děti. U rodičovských skupin bývá průběh sezení více volný. Záleží, co rodiče aktuálně přinesou za téma. K udržení struktury a konkrétních výstupů pomáhají právě výše zmiňované bálintovské skupiny.

7 Cíle výzkumu

Cílem výzkumu bylo zjistit, jak hodnotí program dětských terapeutických skupin rodiče, děti a terapeuti. Dále také zjistit, na čem se v hodnocení shodují a v čem se naopak rozcházejí.

Důraz při hodnocení skupin je vnímání posunu a užitečnosti pro rodiče a děti z pohledu rodičů, dětí a terapeutů.

7.1 Výzkumné otázky

Pro stanovení cílů jsem si určila čtyři výzkumné otázky.

VO1: *Jak rodiče hodnotí program dětských terapeutických skupin?*

VO2: *Jak děti hodnotí program dětských terapeutických skupin?*

VO3: *Jak terapeuti hodnotí program dětských terapeutických skupin?*

VO4: *Jak se liší hodnocení programu dětských terapeutických skupin u rodičů, dětí a terapeutů?*

8 Metodologie

8.1 Zkoumaný vzorek

Výzkumný vzorek se skládá z účastníků dětských terapeutických skupin, které pořádá pedagogicko-psychologická poradna pro Prahu 6. Skupiny probíhaly ve školním roce 2015/2016. Jedná se o skupinu, která byla určena prvostupňovým dětem a jejich rodičům. Vzorek jsem obohatila o rozhovory se čtyřmi terapeuty, kteří dlouhodobě program dětských terapeutických skupin vedou.

Výběr respondentů do studie byl záměrný. Původním plánem bylo zahrnout do studie všechny rodiče a děti, kteří program dokončí.

V závěru roku byla rodičům předána písemná žádost ohledně účasti ve studii. V evaluační hodině jsem si s rodiči domluvila termín rozhovoru. Rozhovor se mi nakonec podařilo uskutečnit se sedmi rodiči. Výběrový soubor tvoří šest matek a jeden otec. Rodiče byli ve věku od 30 do 50 let.

Na dětské skupině, kde byla sbírána data k výzkumu, bylo přítomno sedm dětí. Jednalo se o děti, které program dětských terapeutických skupin navštěvovaly celý školní rok. Věk dětí se pohyboval v rozmezí od 9 do 11 let.

Dále byly realizovány celkem čtyři rozhovory s terapeuty, které se věnují programu dětských terapeutických skupin. První dva rozhovory byly vedeny s terapeuty, kteří vedou dětskou skupinu a dva další byly věnovány terapeutům, kteří jsou přítomni na rodičovské skupině.

8.2 Metoda sběru dat

Data byla získávána pomocí rozhovorů s rodiči a terapeuty. Pro děti byly využity dotazníky, které jsem zpracovávala kvalitativně.

Jako hlavní metodu sběru dat jsem použila polostrukturovaný rozhovor. Předem jsem si stanovila cíl rozhovoru, tedy zjistit od rodičů i terapeutů, jak hodnotí program dětských terapeutických skupin.

V úvodní fázi rozhovoru jsem seznámila respondenta se záměrem rozhovoru. Ujistila jsem rodiče i terapeuty, že veškerá data budou anonymizována. Připravila jsem si osnovu témat, na které jsem se chtěla v průběhu rozhovoru zaměřit. Především se jednalo o otázky,

kteře mapovaly hodnocení skupin. Jádřové otázky se týkaly aktuálního přínosu a užitečnosti programu dětských terapeutických skupin pro rodiče a jejich děti. V závěrečné fázi jsem zjišťovala, zda jsem nezpůsobila respondentům nějaké potíže a rozloučila se.

Polostrukturované otázky mi umožňovaly pružně reagovat na odpovědi respondentů. Časové podmínky byly pro všechny respondenty stejné. Spíše záleželo na vyčerpání témat během rozhovoru a přínosu odpovědi pro splnění účelu rozhovoru. Všechny rozhovory však trvaly kolem 60 minut.

Dětem jsem zadala dotazník, který měl za cíl zjistit, jak děti hodnotí program dětských terapeutických skupin a jaký je aktuální přínos a užitečnost skupiny pro dítě. Dotazník byl vytvořený pro účely zhodnocení skupiny. Hlavní výhodou dotazníku jsem viděla v jasné strukturaci odpovědi od dětí.

Odpovědi z dotazníku jsem zpracovávala kvalitativně. Dotazník byl rozdělen do tří částí. První část mapovala, jak dítě vnímalo skupinu na začátku. Druhá oblast byla věnována vztahu dítěte ke škole. Tuto oblast jsem do výzkumu nezahrnula. Poslední část se věnovala tomu, jak dítě vnímá proces terapeutické skupiny, a to se zaměřením na přínos a užitečnost skupiny pro dítě a na to, jak dítě vnímá účast rodiče na rodičovské skupině. Dotazník obsahoval celkem 19 otázek. V dotazníku převažovaly otevřené otázky nad uzavřenými. Otevřené otázky neomezovaly děti v jejich vyjádření.

8.3 Metoda zpracování a vyhodnocování dat

Veškerá data byla kvalitativně vyhodnocena. Důvodem tohoto výběru je přesvědčení, že tato metoda umožňuje širěji a hlouběji prozkoumat hodnocení skupin, které bych kvantifikací nepostihla.

Nejprve byla data získaná doslovným přepisem rozhovorů s rodiči a terapeuty. Při vyhodnocování jsem postupovala metodou vytváření trsů, ve které je cílem identifikovat podobnosti ve vymezených jednotkách a z toho vytvořit kategorie. (Miovský,2006). Vzhledem k tomu, že metoda vytváření trsů vede k obecnějším kategoriím, inspirovala jsem se také metodou zakotvené teorie. V první fázi vyhodnocování proběhlo otevřené kódování, kdy jsem k jednotlivým výročkům přiřazovala významové jednotky. Pomocí seskupování kódů podle podobnosti, vznikly čtyři kategorie u rodičů a pět kategorií u terapeutů. Vzniklé kategorie jsou názvy jednotlivých kapitol a vytvořené kódy jsou pojmenované podkategorie v kap. 9. Analýza a interpretace dat.

U rodičovské skupiny se jedná se o kategorii hodnotící užitečnost skupiny, dále pak kategorie zaměřená na limity skupiny, na to, co se dítě naučilo během skupin z pohledu rodiče a jaké faktory mohu za posun dítěte v terapii.

U terapeutů se jednalo o kategorie hodnocení užitečnosti skupin, jak pro rodiče, tak pro děti, ale i užitečnost skupin pro obě dvě strany zároveň. Poslední dvě kategorie se věnovaly limitům rodičovské i dětské skupiny z pohledu terapeutů.

Odpovědi z dotazníku od dětí jsem též zpracovávala kvalitativně. Nejprve jsem si všechny odpovědi přepsala. Poté následovala metoda otevřeného kódování. K jednotlivým výročkům dětí jsem přiřazovala významové jednotky. Kategorie se týkají toho, jak dítě vnímá užitečnost skupiny, jaké mělo skutečná očekávání od skupiny a co se z pohledu dítěte odnáší ze skupiny rodič.

V poslední části výzkumu jsem srovnávala hodnocení rodičů a dětí a hledala mezi nimi shody a rozdíly.

9 Analýza a interpretace dat

V této části popíši výsledky analýzy dat výzkumu. Výzkum byl realizován třemi skupinami respondentů. V první části se zaměřím na výsledky analýzy dat získaných od rodičů, ve druhé výsledky analýzy dat získaných od dětí a ve třetí části se budu věnovat výsledkům analýzy získaných od terapeutů. V poslední části provedu komparaci všech těchto pohledů.

Pro anonymizaci byla jména respondentů zkrácena pouze na začáteční písmeno.

9.1 Analýza a interpretace dat získaných od rodičů

V této části se zaměřím na analýzu a interpretaci dat, které byly získány z rozhovorů s rodiči. Rozhovor byl proveden se sedmi rodiči. V citacích se objevují označení matka (A), matka (Ad), matka (D), otec (E), matka (M), matka (S), matka (T). Data byla rozčleněna do pěti hlavních kategorií:

1. V čem byla rodičovská skupina užitečná
2. Limity rodičovské skupiny
3. Co se mé dítě na skupině naučilo
4. Co může za posun dítěte na skupině

9.1.1 V čem byla rodičovská skupina užitečná

Do této kategorie jsem zahrнула odpovědi týkající se toho, jak rodiče hodnotí, co pro ně bylo během skupin nejvíce přínosné. Zajímalo mě, co si ze skupin odnášejí.

Možnost sdílet problémy s ostatními

Nyní bych se ráda zaměřila na první formu sdílení problému skrze **sdělení problému ostatním**. Důležitým prvkem pro rodiče bylo, že mohli své problémy někomu říci, sdílet s někým svoji zkušenost. Jak matka (Ad) uvádí: „*Já jsem nepatřila k těm rodičům, kteří se potřebují nutně vypovídat. Na druhou stranu někdy i to už je sama terapie jako jenom sdělit nějaký problémy.*“ Matka popisuje, že pro ni má velký přínos to, že může o svém problému někomu jinému říci. Dokonce této možnosti přikládá terapeutický účinek „*sdělit problém jako terapie sama*“. Domnívám se, že to rodičovská skupina je pro toto sdělení ideálním prostorem. Vzhledem k tomu, že na skupinu docházejí rodiče s podobnými problémy, se může člověk cítit v bezpečí. Tento aspekt vyzdvihuje matka (T): „*...vždycky mi bylo příjemnější, když jsem se dostala mezi tady tu skupinu lidí. Taky vám to dalo cítit se bezpečnějše....*“ Domnívám se, že pocit bezpečí ve skupinové terapii pozitivně

ovlivňuje celý proces terapie. Jedná se o jeden z nástrojů v rámci ovlivňování psychoterapeutického procesu. Pokud má klient pocit bezpečí, během skupin se cítí lépe a může se více otevřít, tak jak to popisuje respondentka (T).

Druhou formu sdílení bych mohla nazvat: „**poslouchání druhého rodiče**“. Možnost slyšet problémy ostatních byla pro rodiče potřebná. Matka (A) uvádí: „*Myslím si, že jsem to potřebovala jenom slyšet.*“ Nebo matka (T) popisuje: „*V podstatě někdy mi bylo hrozně fajn, jako někdy když jsem tam jenom seděla a jako ani jsem nemluvila, tak když jsem poslouchala některý lidi, tak je to, vždycky mi bylo příjemnější, když jsem se dostala mezi tady tu skupinu lidí...*“. Matka oceňuje, že i když na skupině nemluvila, i tak se cítila příjemně mezi ostatními členy skupiny. Domnívám se, že jakákoliv forma sdílení, ať už aktivní či pasivní, je pro rodiče potřebná. Tato matka poukazuje i na uvolněnou atmosféru skupiny, která je dána tím, že jednotliví členové řeší podobný problém.

Nejsem jediný, kdo má problém

Následující podkategorie navazuje na sdílení problémů s ostatními. Přínosné pro rodiče je to, že může problém nejen s někým sdílet, ale zároveň se i **porovnat s ostatními** členy skupiny. Tak jak tomu je u následující matky (M): „*No tak určitě si odnesu to, že nejsem jediná, kdo teda má takovýhle trable. Že spousta lidí, že jo, to má taky.*“ Tato matka hovoří o tom, že to, co si ze skupin odnáší, je zjištění, že není sama, kdo řeší stejný problém. To, proč je to pro rodiče, tak důležité vysvětluje matka (A): „*...že ta nejistota je v každém z těch rodičů a že každý se občas potřebuje ujistit, že dělá, co může, a dělá to dobře.*“ Hovoří o nejistotě, která rodičovskou roli doprovází. Přínosem pro rodiče tedy je, že díky skupině se mohou jednotliví členové ujistit, zda to, co dělají, dělají správně. Problém se jim posléze lépe zvládá. Což vysvětluji v následujícím odstavci.

Možnost porovnání mezi sebou nese i to, že rodič může problém prožívat jako méně závažný, než byl předtím. To popisuje matka (S) „*Mám posun v tom, že jsem si vždy říkala, že mám furt takovýhle starosti nebo musím něco řešit. Ale vidím, že někdo má mnohem větší, závažnější. Že v podstatě, co jsem měla já, byla úplná malichernost.*“ Matka popisuje, že když uviděla, že někdo má závažnější problém, uvědomila si, že její problém je snesitelnější. V tom se shodují i ostatní matky: matka (D): „*Člověk přijde na jiné myšlenky a hlavně slyšíte, že vlastně problémy ostatních lidí, že si kolikrát řeknete, tak na tom nejsem ještě tak špatně jakoby s tím dítětem. Každý má problémy, no.*“ Nebo matka

(D): „...já slyším, jak se věci řešej, co se kde dělá, jak jsou na tom lidi i jako hůř s těma dětma. Takže myslím, že tohleto, že to je fajn.“

Komentáře matek doprovázely i smíšené pocity. Váhaly, zda je dobře, když si člověk uvědomí, že se jeho problém zmenšuje tím, že vidí problém u druhého člena skupiny. Jak naznačuje matka (M): „*Tak ne že by to člověka potěšilo, no alespoň v tom není sám úplně, že jo.*“ Matka komentuje, že ji netěší to, že vidí, že jsou na tom ostatní členové hůře, ale dodává, že je pro ni důležité, že není jediná, kdo se s problémem potýká.

Jednotliví členové mohou zjistit, že nejsou jediní, kdo se s problémem potýká, což jim pomůže snížit jejich obavy a strach.

„Jsme v tom společně“

Tato podkategorie též navazuje na předešlé. Domnívám se, že pokud má rodič možnost sdílet problém s ostatními a zjistí, že není jediný, kdo se s problémem potýká, tak začne vnímat skupinu více **pospolitou**. Často se ve výpovědích rodičů objevovalo zájmeno „my“. Matka (S) například uvádí: „*Já, my, už jsme tady na to přišli. My jsme se tak jako bavili právě tak společně s rodičema, že ona vlastně v té třídě patří k nejmladším, tak proto...*“ Podobně to popisuje i otec (E): „*Velký přínos je v tom, že ostatní rodiče povídají o tom, jak vlastně zvládají a nezvládají problémy s těmi dětmi. Pak jsme společně řešili a hledali společně řešení.*“ Oba dva rodiče mluví v množném čísle. Popisují, že společně se skupinou problém řešili a následně i hledali řešení. To popisuje i matka (D): „*Tak si to můžem i jako říct společně, přijít na nějakej, vyslechnout si jinej názor, jinej pohled. A to je docela důležitý. Je hezký, že si tam můžeme jako říct, co si o tom myslíme nebo jak bysme reagovali.*“ Připadá ji důležité, že skupina může společně vyjádřit názor či pohled na věc. Oceňuje, že jednotlivci mohou vyjádřit, co si o dané věci myslí, což by mohlo poukazovat na dobré fungování skupiny.

Výsledky této subkategorie ukazují na vnitřní soudržnost členů skupiny, integraci a pevnost. Jednotliví členové skupiny mají mezi sebou vztahy vzájemné důvěry a smysl pro tým.

Obsah rodičovských skupin

V následující podkapitole jsou zaznamenány pohledy rodičů nato, co je obsahem rodičovských skupin. Matka (Ad) uvádí: „*Já hlavně nemohu říct, že by se tam nějaká témata objevovala. Ono to bylo hodně o zážitcích, pocitech těch rodičů, o jejich*

problémech, o problémech s téma dětma. Ale že by tam byl návod na ideální výchovu nebo něco, tak v takovém duchu to neprobíhalo. Nemám pocit, že by skupiny sloužily k tomu, aby se tam skutečně povídalo o nějakém řešení a pokud, tak to bylo řešení nějakých dílčích problémů.“ Tato matka popisuje, že ve skupině nenalezla žádná konkrétní skupinová témata. Spíše zde zmiňuje, že skupina byla více **o zážitcích, pocitech rodiče, o problémech rodiče**. Dodává, že během skupin neměla pocit, že skupina měla sloužit k nalezení řešení.

Matka (A): *„Myslím si, že jsme řešili to, co jsme řešit měli. Hlavně se řešily aktuální potíže, které byly zrovna v průběhu toho roku. Rodič, který byl v rozhozeném stavu, mohl říct to, co zrovna potřeboval a vyslechli jsme ho.*“ Tato matka doplňuje, že se spíše na skupině řešily **aktuální obtíže**, se kterými se rodič potýkal během roku. Zároveň je z její odpovědi patrné, že je s tímto postupem spokojena *„řešili jsme, co jsme řešit měli“*. Další matka (S) dodává: *„Ono v podstatě, že jsme taková rozličná skupina rodičů s dětma, tak každý to dítě má něco jiného, tak v podstatě se tam probere všechno. Nebo alespoň pro mě.*“ Tato matka vyzdvihuje, že každý člen skupiny řeší jiný problém. Díky tomu, se probere celá škála problémů.

Dále rodiče oceňovali, že během skupin si mohli s ostatními členy předat **zkušenosti a nápady**. Jak uvádí matka (S): *„Mně se to právě líbí, protože si my rodiče předáváme zkušenosti. Mně to připadne jako fakt dobrý nápad, protože každé máme něco, co nás trápí.*“ Rodiče také zmiňují, že jednotlivé rady či postupy se dají dále **vyzkoušet**. Matka (D) popisuje: *„Tak určitě nápady tam jsou. Člověk si z toho něco vezme i to zkusí, no.*“ Další matka (A) zmiňuje: *„Myslím si, že mi rodičovská skupina pomohla. Jednou za čas řeší každý z rodičů ty problémy, které jsou dost podobné. Vlastně i pak ty návrhy a to, jak by se to mělo řešit, jsou aplikovatelné pro každého z nás.*“ Tato matka popisuje, že v tomto ohledu ji skupina pomohla. Vyzdvihuje také uplatnitelnost návrhů na řešení problému v praxi.

Z toho vyplývá, že rodiče vnímají, že na skupině si mohou předat různé zážitky, pocity a zkušenosti, které poté vyzkoušejí v praxi. Tento jev je běžný i ve společnosti. Lidé se učí od druhých, inspiroují se druhými a poté věci aplikují v praxi.

Co jsem se díky skupině naučil

Kromě rad a postupů, které mohl rodič uplatit v praxi, mohl rodič dojít k **náhledu** na problém dítěte. Tak jak tomu je u otce (E): „*Poté, za ten rok práce, to, co vykryštovalo, bylo, že děti mají svoje dětství, že si ho musí odžít a ta bezchybnost se dostaví až později, v dospěláckém životě. Uvědomil jsem si, že nikdo není dokonalý a že i dvojkaři se dostanou na vysokou školu.*“ Dále pokračuje: „*Během té skupinky jsem si uvědomil, že s těma dětma nelze mluvit, jako by jim bylo patnáct.*“ Otec popisuje, že díky rodičovské skupině měl možnost uvědomit si vývojové stadium svého dítěte. V tomto případě skutečnost, že dítě má právo na dětství a na to si jej odžít. Je patrné, že náhled se tvoří postupně během sezení na skupinách („*poté, za ten rok práce, to, co vykryštovalo...*“).

Další matka (M) zmiňuje, že se jí o problému lépe hovoří: „*Lépe se mi mluví o tom.*“ Lze se domnívat, že díky skupině, kde otevírá problém dítěte, se jí i lépe komunikuje o něm. S tím souvisí i redukce strachu, jak popisuje matka (A), u které se snížily obavy, které byly spojené s prožíváním obtíží jejího dítěte: „*Už se tolik nebojím.*“

Rodiče popisují, že během skupin došli k náhledu na problém. Zároveň se jim lépe o problému hovoří, čímž se může zlepšit prožívání rodiče. Z toho vyplývá, že skupina má pozitivní efekt na řešení problému.

Místo, kde jsem se mohla uvolnit

Rodiče popisovali skupinu pozitivně. Matka (S) uvádí, že skupina pro ni byla: „*...taková pozitivní. My se tam často i smějeme. Jako vždycky tam někdo má nějaký téma nebo něco rozebíráme, a je to takový pozitivně naladěný. Každý žije...*“ V tom se shoduje i matka (D): „*...člověk se tady kolikrát zasměje.*“ Rodiče vnímali skupinu jako místo, kde se mohou zasmát se s ostatními. Matka (T) dodává: „*Asi jsem si sem jezdila odpočinout.*“ Také vnímali skupinu jako místo, kde si mohou odpočinout. Lze se domnívat, že skupina měla **příjemnou atmosféru**, což se rodičům zamlouvalo. Matka (T) uvádí: „*...jako jo, mně se to líbilo. Sešli se docela fajn lidi, si myslím, takže jako to bylo dobrý. Tak nějak v klidu.*“

Domnívám se, že vliv na pozitivní vnímání skupiny mohl mít i fakt, že skupinu navštěvovali rodiče, kteří měli podobný problém. Na skupině se tak mohli uvolnit a odpočinout si.

9.1.2 Limity skupiny

V předešlé kapitole jsem se zaměřila to, v čem jsou skupiny pro rodiče užitečné. Během rozhovorů však rodiče zmiňovali i různé limity, které pro ně skupina představovala. Naráželi na limity spojené se schopností se ostatním členům plně otevřít. Dále také na absenci zpětné vazby o fungování jejich dítěte na skupině.

Řešit soukromí je problém

Rodiče reflektovali, že sdílení citlivých témat s ostatními členy, může pro ně představovat problém. Matka (D) uvádí: „*Protože, no, samozřejmě řešit to jakoby s cizíma lidma je pro mě problém. A je to takový hodně osobní mi přijde. Každý to má, že o tom nechce mluvit. A některý to vyloženě řeknou.*“ Nebo matka (Ad): „*Tím, že jsme se tu sešli úplně cizí lidi, tak ne každému je příjemný mluvit opravdu o nějakých soukromých věcech. Zejména tedy o problémech, protože je jasný, že tady má problém každý.*“ Obě dvě matky vnímají skupinu, jako společenství cizích lidí, před kterými jim dělá problém se otevřít. Důvod je ten, že se vždy jedná o problém, který má **osobní charakter**, což sdílnost s ostatními členy komplikuje.

To se promítlo i do toho, jak rodiče vnímají ostatní členy skupiny. Matka (D) popisuje: „*A hlavně na tý skupině jsem se teda setkala s tím, že ne každý je tak upřímný, každý jakoby tomu druhému se snaží poradit, co by mohl, jak by to udělal on, ale pak ve finále přijdete na to, že i ten člověk už v něčem lhal a že ve finále je to trochu jinak. Člověk si na něco hraje, snaží se poradit, ale sám to nemá srovnaný.*“ Tato matka říká, že ostatní členové nejsou tak otevření a upřímní vůči ostatním. Vytýká ostatním, že věci nemají tak srovnané, jak by se z jejich rad mohlo zdát. Rodiče také zmiňovali, že ostatní členové byli v odporu a nepřijímali informaci od skupiny. Otec (E) popisuje: „*...tak na té matce bylo vidět, že si to nebere tak vážně. Nevzala si to k srdci. Že ji vlastně pořádně nedošlo, kam ten její extrémní postoj může vést.*“ To zmiňuje i matka (A): „*Bylo vidět, že zase si ten rodič myslí, že to dělá správně a ani ten druhý názor ho nepřesvědčí. Ale je otázka nakolik on je doma a vzpomene si.*“ Oba dva rodiče hovoří o tom, že měli z ostatních členů pocit, že jejich **radý neberou vážně**. Je možné se domnívat, že tyto věci ve skupině způsobovaly konflikty mezi rodiči.

Další potíže činila rodičům **konkrétní témata**. To vypovídá matka (A): „*Byla tam jedna skupina a týkala se rodičovské výchovy. Třeba já bych o tom nemohla mluvit ve skupině. Pro mě je to tohle téma tak silné, že bych nemohla.*“ Matka (M) tvrdí: „*Já to tady nechci ani říkat konkrétně, protože to jsou někdy fakta, že se za to člověk stydí, až takhle o těch věcech mluvit.*“ Lze tedy říci, že ve schopnosti rodiče se otevřít hraje roli individuální faktor rodiče. Vždy záleží, jak silné je dané téma pro rodiče, jakou mu přisuzuje váhu, jaké emoce má s problémem spojené.

Rodiče mnohdy nevnímali svůj problém jako něco, s čím by ostatní mohli pomoci. Matka (A): „*Já osobně to vnímám tak, že já jsem neměla problém, který bych chtěla řešit s rodičema. Kdybych věděla, že mi tam některý z těch rodičů pomůže, tak bych se ozvala, ale myslím si, že bych to tam vytahovala zbytečně. Musela bych lhát, abych to vůbec dokázala.*“ Matka tvrdí, že neměla problém, který by s rodiči chtěla řešit. Myslí si, že by jí ani jeden z rodičů s problémem nepomohl. Musela by zalhat, aby se s problémem svěřila ostatním.

Jak je uvedeno v předešlé kategorii, pro rodiče bylo přínosné sdílení problému s ostatními členy skupiny. Zároveň popisují, že v konkrétních případech je pro ně tento úkol náročný. Jedná se o případy, kdy hraje roli **osobní faktor**. Je tedy možné, že ve skupině si každý člen držel svoje hranice, kam ostatní nepustil. Rodiče problém nemají zvládnutý, a proto se brání plnému otevření.

Chybí zpětná vazba o dítěti

Rodiče zmiňovali, že neměli žádné zprávy o tom, co se děje s jejich dítětem na skupinách. To dokládá otec (E): „*Pak my rodiče jsme vůbec nevěděli, co tady děti dělají samy o sobě, když jsou na skupině.*“ Rodičům chyběly nejen zprávy o tom, co se s dětmi děje, ale i zpětná vazba o fungování jejich dítěte na skupině. Matka (Ad) zmiňuje: „*...trochu mi přijde zvláštní, že já vůbec nevím, co se na té skupině děje. Ty děti tam jsou samy, něco řeší. V podstatě z toho nemám žádnou zpětnou vazbu, jak to tam probíhá.*“ I matka (A) zmiňuje, že jí z dětských skupin chybělo více zpětných vazeb: „*Možná jsme jako rodiče, chtěli víc vědět, jak si vedou děti. To jsem já určitě chtěla vědět, aby ten rodič dostal zpětnou vazbu dříve než v květnu.*“

Lze tedy usuzovat, že zpětná vazba o dítěti byla pro rodiče důležitá. Chtěli slyšet, jak si dítě na skupině vede.

9.1.3 Co se naučilo dítě na skupinách z pohledu rodiče

Do této kategorie jsem zařadila výroky o tom, co si děti odnášejí ze skupin z pohledu rodiče.

Mikrokosmos přátel

Dítě si skrze skupinu našlo **kamarády**. Otec (E) hovoří o tom: „*Skupina splňovala takový mikrokosmos těch přátel. I když tady byla jediná holka, tak sem chodila ráda. Měla tady pocit přátelství.*“ Otec zmiňuje, že skupina představovala pro dítě skupinu kamarádů, díky nimž zažívala pocit přátelství.

Dále matka (M) uvádí: „*Tak já myslím, že si odnese aspoň to, že jako tady ty děti se k němu chovají normálně. Že tady má takovej kolektiv, že se mu nikdo nevysmívá, neponižuje a to je pro něj pozitivní.*“ Dítě má možnost si během skupin zažít, jaké to je být v kolektivu, který ho přijímá. O přenosu zkušenosti ze skupiny do reálného prostředí hovoří i matka (S): „*Tady jsou taky jiný děti, jinak nastavený. A možná to je to. Pak se nebojí a to je důležité.*“ Tato matka hovoří o tom, že dítě se postupně přestává bát reakcí ostatních a to je pro něj důležité. Též matka (A) se shoduje: „*Myslím si, že je to způsobené touhle skupinou. I postupně, jak dozrává a že měl možnost si to vyzkoušet a to mu bylo k něčemu.*“ Poslední matka zmiňuje, že dítě má možnost si na skupině různé věci sám zkusit. Následně pak z této zkušenosti může čerpat.

To, jak je pro dítě důležité najít si kamaráda na skupině, dokládá i další odpověď matky (A): „*Když jsem mu řekla, že už příští rok chodit nebude, tak byl i smutnej z toho, že prý tady má kamaráda ve skupině.*“

Z toho vyplývá, že v bezpečném prostředí skupin si může dítě vyzkoušet navazování kamarádských vztahů, což poté může aplikovat do prostředí třídy.

„Drak“ pod kontrolou

Rodiče mluví o tom, že díky skupinám dítě lépe zvládá svůj problém. Matka (A) popisuje: „*Ted' už vidím, že má toho „draka“ pod kontrolou. Zvládá to...*“ a pokračuje: „*...dostala jsem zpětnou vazbu, že i ve škole funguje. Ted' mám pocit, že ty problémy vymizely.*“ Také tato matka hovoří o **náhledu** na problém, který si dítě během skupin vytvořilo: „*Má trochu víc náhled, jak to je mezi těma dětma. Je vidět, že ty kroky má*

promyšlené. “Matka hovoří hlavně o náhledu, které si díky skupinám dítě získá. Jednotlivé kroky dítě dokáže promyslet a naplánovat. Dále také o tom, že informace ze školy slouží jako zpětná vazba pro rodiče. O tom hovoří i matka (S): „*Paní učitelka mi říkala, že úplně kouká, jak se najednou dcera otevřela a že je v ní to, co jsem vždy popisovala.*“

Lze se tedy domnívat, že díky skupinám dítě má více svůj problém pod kontrolou. Stejně tak jako rodič, dokáže lépe svůj problém nahlížet. Je tedy možné, že pokud dítě pracuje s problémem, dochází k vytvoření náhledu na něj. Problém má pak více pod kontrolou.

Dítě umí lépe komunikovat

Rodiče zmiňovali, že u dítěte se zlepšila komunikace. Dítě umí lépe vyjádřit svůj názor. Otec (E) popisuje: „*Dcera se chtěla naučit komunikovat s kamarádkama. To si odnesla. Kolem listopadu se i u nás doma začly objevovat její kamarádky ze školy a ten barák začal žít.*“ Matka (A) tvrdí: „*Třeba včera, když přišel z venku a brečel, tak přesně ta samá situace před rokem by dopadla tak, že by řekl, že neví. Ted' dokázal říct, proč se rozbřečel. Krásně a jasně to řekl.*“ Zde matka srovnává posun, který nastal u dítěte během jednoho roku. Dítě umí **vyjádřit** jasně důvod, proč ho nějaká situace rozbřečela. Matka (S) hovoří zase o situaci s její dcerou: „*Mně řekla učitelka na konzultacích, že je dcera úplně jiná. Že se hlásí, i když to neví, že se přihlásí a sama řekne: „To jsem ale popleta.“ Anebo řekne: „paní učitelko, mně to prostě nejde.“ Tohle dřív nedokázala. Ted' si dokáže dupnout. Řekne i svůj názor, že se nebojí mluvit. Dokáže se tomu dítěti postavit.*“ Na tomto příkladu vidíme, že nyní se dítě nebojí říct svůj názor a otevřeně promluvit ve třídě.

Lze se domnívat, že pokud problém více řeší, je s ním ve spojení; dokáže pak o něm lépe komunikovat, vyjádřit se.

Dítě není ve špatné náladě

Rodiče hovoří o tom, že na dítěti jsou pozorovatelné změny, co se týče zlepšení jeho nálady. Matka (A) hovoří: „*Není stále ve špatné náladě. Už to tak neprožívá a nejde do velkého smutku.*“ Dodává: „*Myslím, že se mu u hodně ulevilo. Myslím si, že to je ta podstata.*“ Matka tvrdí, že dítě **nejde** tolik **do hloubky prožívání**. Dítě nemá stále špatnou náladu a nejde do takového smutku, jako tomu bylo předtím. Matka dokonce hovoří o tom, že se domnívá, že dítě pocítuje úlevu. Otec (E) popisuje: „*Myslím si, že ta skupinka dceři hodně pomohla. Dříve byla taková smutná a bez energie, ale pak tu situaci úplně*

přehodnotila. "Zde máme konstatování rodiče, který říká, že před začátkem dětské skupiny byla dcera smutná a bez energie. Skupina jí však pomohla situaci přehodnotit. Oba dva rodiče se tedy shodují na tom, že u jejich dítěte se zlepšilo prožívání.

Tento jev lze interpretovat tak, že díky řešení problému dítě pociťuje úlevu od problému. Tím se jeho nálada zlepší.

9.1.4 Co může za posun u dítěte

Tato kategorie se věnuje aspektům, které ovlivňují posun dítěte z pohledu rodiče. V neposlední řadě se budu věnovat i důvodu stagnace u dítěte.

Dítě má svůj prostor

Vliv na posun u dítěte může mít to, že dítě má svůj prostor pro řešení svých problémů. To popisuje otec (E): *„Dcera nám sama říká, že je to díky tomu, jak děti měly skupinku samy pro sebe...“* Děti příznivě hodnotily, že na skupině mohou být samy, bez rodičů. Matka (T) dodává: *„Mu třeba vyhovovalo, že byl prostor jen pro něj, že ho opravdu někdo vnímal nebo poslouchal. Myslím si, že bylo dobré, že bylo vidět od těch druhých ten zájem...že se třeba zklidnil, že řekli, tak hele teď budeme poslouchat jeho. Dali mu větší místo na to, aby se mohl rozprávět.“* Oba dva rodiče se shodují v tom, že je pro dítě důležité mít svůj prostor. Matka dodává, že tento prostor umožňuje to, že dítě **někdo plně vnímá a poslouchá**. Dokonce je zde zmíněno, že má dítě větší zájem.

To lze interpretovat tak, že skupina pro děti představuje místo, kde se jim dostává dostatek prostoru, zájmu a pozornosti. Dítě si pak může svoje problémy snáz řešit.

Nácvik modelových situací

Rodiče nejčastěji zmiňovali, že je účinné, když si dítě během skupin může vyzkoušet různé modelové situace. Otec (E): *„Oni si nacvičovali různé modelové situace a najednou to dcera začala vnímat všechno jinak.“* Otec hovoří o tom, že skrz nácvik modelových situací dítě začíná vnímat všechno jinak. Pozitivně hodnotí i to, že skupina pracovala společně: *„Pomohla i ta práce v té skupině.“* To doplňuje i matka (T): *„...to, co se tady prostě dělo na těch hodinách, nějaký ty modely prostě různých situací.“* Matka (S) uvádí: *„Ona je z toho nadšená, vždycky se hraje nějaká nová hra, něco se vymyslí“* a pokračuje: *„pufíci, pufíci (pozn. aut.: relaxační pomůcka pro děti)...takto začalo a tím jako*

to kvůli tomu mělo hladkej průběh. “Matka popisuje, že díky tomu, že si dítě mělo možnost vyzkoušet nové hry či techniky, se dítěti na skupině líbilo: „kvůli tomu to mělo hladkej průběh.“

Z toho vyplývá, jak je pro děti důležité, aby měly možnost si různé techniky či situace vyzkoušet. Nejen, že dochází k lepšímu učení, ale zároveň to dítě zaujme a proces terapie probíhá snáz.

Odmítání skupiny

Rodiče však zmiňovali důvody, které stály za tím, proč si myslí, že se jejich dítě v ničem během skupin neposunulo. Matka (D) zmiňuje: *„Já si myslím, že je to tím, že prostě tady se určily daný pravidla a on někdy ty pravidla poruší, a to je asi ono, v čem má ten problém. Že nemůže jet v tý svý lajně, ale že z ní vyjede trochu mimo, a pak už se mu do toho nechce.“* Matka říká, že důvodem, proč se dítěti nechce se více zapojit do dění skupiny, je **problém s pravidly**. Dítě naráží na pravidla ve skupině, která má tendenci pak porušovat. Na to navazuje matka (Ad), která mluví o podobném problému: *„On Adam obecně je docela špatně přijímá a odmítá autority, a to i ty dospělý. On jako obecně, si myslím, má problémy s pravidlami. Jeho hrozně štve, že ten dospělý je takový všemocný, může rozhodovat o všem. Bavili jsme se o tom, že tam záblesk zájmu je, ale obecně sem chodí, protože musí.“* I tato matka mluví o tom, že dítě má problém s dodržováním pravidel. Zároveň přiznává, že dítě špatně přijímá i odmítá autority, což se může přenést i do dětských skupin.

Z toho lze interpretovat, že odmítání skupiny může být problém, který si s sebou dítě nese ze svého prostředí a znovu na něj naráží v prostředí skupin. Zde přichází zajímavý moment, kdy v ideálním případě tuto skutečnost terapeut odhalí a zaujme podle toho k dítěti jiný postoj tak, aby nedocházelo k pokračování problému.

9.1.5 Shrnutí

Z první části analýzy je patrné, že rodiče vnímají skupinu jako velmi užitečnou. Hlavní přínos vidí v možnosti **sdílet** problém s ostatními členy. Díky sdílení může docházet k porovnávání problému s ostatními, čímž se problém zmírní. Skupina pro rodiče představuje možnost si předávat různé **zážitky, zkušenosti a rady**, které pak mohou vyzkoušet v praxi. Další profit pro rodiče je vytvoření si náhledu na problém, čímž může dojít i k pocitům úlevy. Rodiče oceňovali i **uvolněnou atmosféru**, kterou na skupinách zažívali.

Z druhého bodu analýzy vyplývají limity, které skupina pro rodiče představuje. Rodič o tématech, která jsou pro něj silná, odmítá mluvit. Ukazuje se to i v podezírání druhých rodičů, že si z terapie nic neodnášejí a na rady ostatních nereagují. Rodiče se též shodli na tom, že by uvítali **více zpětných vazeb** ohledně fungování jejich dítěte na skupině.

Z třetí části analýzy je jasné, že hlavním přínosem skupin pro dítě je to, že si našlo **kamaráda**. Tuto zkušenost pak může přenést do svého reálného života. Dále vnímají, že se dítě naučilo mít **náhled na problém**, o problému umí lépe **komunikovat**. V neposlední řadě rodiče zmiňovali to, že dítě **nejde do hloubky** svého **prožívání**.

Dle názoru rodičů za posun dítěte může fakt, že dítěti se dostávalo vymezeného **prostoru, času a zájmu**. Důležitý podíl na tom měla i pozornost pro dítě, zejména pak to, že ho někdo **vnímal a poslouchal**. Další výhodou je to, že si děti mohou vyzkoušet různé **techniky a modelové situace**, které jim pomáhají v jejich přirozeném prostředí. Jako důvod odmítání skupiny dítětem popisovali rodiče to, že dítě naráží i ve skupině na **problém**, který si sebou nese **zvenčí**.

9.2 Analýza a interpretace dat získaných od dětí

V této části se zaměřím na analýzu a interpretaci dat, které byly získány z dotazníků od dětí. Celkem bylo zpracováno sedm dotazníků. V citacích se objevují označení dítě (A), dítě (Ad), dítě (D), dítě (E), dítě (M), dítě (Ma) a dítě (S). Data byla rozčleněna do těch to hlavních kategorií:

1. V čem pro mě byla skupina užitečná
2. Co se rodič naučil na skupině

9.2.1 V čem po mě byla skupina užitečná

Toto je stěžejní kategorie, kde se zaměřím na odpovědi, které děti volily pro vyjádření toho, co pro ně bylo nejvíce přínosné.

Na skupiny se mnou chodil rodič

Většina dětí se shodla na tom, že jsou **rádi**, že s nimi **rodič docházel** na skupinu. Dítě (E) napsalo: „*Jsem ráda, že se mnou chodí tatínek na skupiny.*“ Nebo dítě (S): „*Jsem ráda, že se mnou maminka chodí sem.*“ Pouze jedno dítě (Ad) nebylo rádo, že jsou rodiče přítomní: „*Nejsem rád, že tu jsou.*“

V převážné většině děti vítaly, když s nimi rodič na skupiny docházel. Domnívám se, že se dítě může cítit méně ohroženo, pokud je v procesu zapojený i rodič.

Našel jsem si kamarády

Nejčastěji zmiňovaným přínosem pro dítě bylo, že si na skupině našli **kamaráda**. Dítě (D): „*Skamarádil jsem se s jedním kamarádem.*“ Dítě (A): „*S ostatními dětmi jsem se skamarádil.*“ Nebo dítě (Ma): „*S ostatními dětmi jsem se skamarádila.*“ Děti hovoří o tom, že se s ostatními dětmi ze skupiny skamarádily.

Domnívám se, že pro děti, které mají obtíže v kolektivu, je tento fakt velmi důležitý. Skupina jim pomůže zažít pozitivní kamarádské vztahy, což mohou poté přesunout do svého prostředí, ve kterém se jim přátelství obtížně navazují.

To ukazuje i dítě (E), které hodnotí posun, který u sebe zaznamenalo: „*Jde mi to lépe, holky už nezlobí.*“ Toto dítě vnímá, že kamarádky z jejího okolí „*už nezlobí*“. Přidává hodnocení, že jí jde lépe navazovat vztahy.

Dobře se mi s ostatními spolupracovalo

Tyto odpovědi dětí navazují na schopnost dítěte se skamarádit. Dítě (M) uvádí: „*Dobře se mi s ostatníma spolupracovalo.*“ Nebo (M): „*Dobře se mi pracovalo s ostatními.*“ Během dětských skupin děti často **pracovali společně**. Tuto spolupráci hodnotí kladně. Dítě (E): „*S ostatními dětmi to šlo (ujde to).*“ Dítě hodnotí, že s ostatními členy skupiny vychází. Poslední dítě (S) popisuje: „*Nevím, jestli se něco změnilo. Ale myslím si, že mi jde lépe říct svůj názor.*“ Dítě neví, jestli u něj nějaká změna proběhla. Zároveň dodává, že mu jde lépe komunikovat.

Děti pozitivně hodnotí to, že s ostatními mohli společně pracovat. Domnívám se, že pro dítě, která má problémy v kolektivu, je tento zážitek velmi důležitý. Může tak zažít to, že s ostatními dětmi může vycházet. Jedná se o již zmiňovanou korektivní zkušenost, kterou dětská skupina zprostředkovává.

„Něco“ mi jde lépe

Vzhledem ke složitosti hodnocení vlastního posunu na skupině, děti často zmiňovaly, že **se „něco“ změnilo**. Dítě (E): „*Se spolužáky se něco změnilo ve škole. S dospělými nevím.*“ Posun hodnotí i dítě (A): „*Ano, zlepšilo se to. Něco mi jde lépe.*“ Dále navazuje: „*Ano, změnilo se něco se spolužáky a s dospělými.*“ Jedno dítě (M) dokonce napsalo: „*Ani se nic nezměnilo. Jenom vlasy Veroniky. Ale jde mi něco lépe.*“ Co je to „**něco**“, které se tak často objevuje v odpovědích? Z výpovědí dětí je patrné, že děti neumějí zkonkretizovat, co jim přesně jde lépe. V odpovědích byly velmi neurčité, což lze vzhledem k vývojovému období předpokládat. Z odpovědí je jasné, že dítě vnímá, že „**něco**“ je jinak, než bylo na začátku. Domnívám se, že tento jev bývá v terapii častý. Ve hře může být celá řada faktorů, které skupinový proces ovlivňují.

Děti hovořily o svém zlepšení v oblasti **zájmů**. Dítě (D): „*Myslím si, že mi jde lépe judo. Ale se spolužáky se nic nezměnilo. Hrozná šikana. S dospělými vycházím dobře.*“ Jedno dítě (A) tvrdí, že k žádné změně během skupin nedošlo: „*Nic se nezměnilo. Nic mi nejde lépe.*“ Důvod neuvádí.

Rád/a jsem chodila na skupiny

Děti uváděly, že na skupiny rády docházely. Dítě (E): „*Chodím ráda na skupiny.*“ Nebo dítě (Ma): „*Ano, chodím ráda na skupiny I*.*“ Pro jedno dítě skupina probíhala přesně **dle jeho představ**. Dítě (M): „*Skupiny probíhaly dobře, bylo to něco podobného,*

jako jsem si přál. Bylo to pro mě dobré chodit na skupiny a moc.“ Dítě hodnotí, že je pro něj dobré docházet na skupinu. Dokonce říká, že skupina splnila jeho očekávání.

Děti zejména oceňovaly nejrůznější aktivity, které si mohly během skupin vyzkoušet. Dítě (A): *„Skupiny probíhaly dobře a dělo se tu hodně věcí.“* Aktivity mohly pomoci dítěti se cítit na skupině dobře. Jak uvádí i dítě (D): *„Docela to ušlo. Dělalý jsme aktivity. Pamatuju si všechno. Všechny aktivity se mi líbily.“* Dítě (Ad) popisuje: *„Líbilo se mi kreslení.“*

Domnívám se, že díky tomu, že děti měly možnost si během skupin vyzkoušet nejrůznější aktivity, děti hodnotily skupinu pozitivně.

9.2.2 Co se rodič dozvěděl na skupině

V této podkategorii psaly děti, co si myslí, že si ze skupin odnesli rodiče.

Něco se rodič dozvěděl

Děti často uváděly, že se rodiče „něco“ nového dozvěděli. Dítě (A): *„Myslím, že se tu dozvěděla něco nového. Já jsem se o ní nic nedozvěděl.“* Nebo (S): *„Myslím si, že se tu maminka něco dozvěděla.“* Konkrétnější výpověď o tom, co si myslí, že by to mohlo být, však žádné z dětí neuvedlo. Jedno dítě přímo uvádí, že si myslí, že se rodič během skupin něco naučil. Dítě (D): *„Myslím, že se tu něco naučila.“*

Lze říci, že děti si myslí, že si rodič ze skupin něco odnesl a něco se během skupin naučil. Vzhledem k věku dětí však nelze očekávat, že budou ve svých odpovědích konkrétnější. Další důvod může být ten, že jim tyto informace rodiče nezpřístupňují.

9.2.3 Shrnutí

Z první části analýzy vyplývá, že děti hodnotí skupiny jako užitečné. Jsou rádi, že na skupinu s nimi dochází rodič. Hlavní přínos skupin pro dítě je to, že si našlo **kamaráda**. Posun u sebe děti zaznamenaly ve většině případů. Děti hovořily o tom, že se „něco“ během skupin změnilo. Vzhledem k náročnosti evaluace posunu v terapii a vývojovému období dětí, však nedokázaly být konkrétnější. Roli mohla hrát celá řada faktorů. Skupina pro děti **splňovala jejich představy**. Hlavní přínos viděly ve **vyzkoušení** si různých aktivit a her.

Ve druhé části analýzy děti hodnotily, zda si myslí, že se rodič něco naučil. Opět se zde objevovalo často slovo „**něco**“. Děti se domnívaly, že si rodiče ze skupin něco **odnášejí**, konkrétní výstupy už však nedokázaly napsat. To opět můžeme přisuzovat náročnosti úkolu a vývojovému období dětí.

9.3 Analýza a interpretace dat získaných od terapeutů

V této části se zaměřím na analýzu a interpretaci dat, které byly získány z rozhovorů s terapeuty. Rozhovory byly vedeny se čtyřmi terapeuty. V citacích jsou tito terapeuti označováni T (1), T (2), T (3) a T (4).

Data byla rozčleněna do pěti hlavních kategorií:

1. V čem byla rodičovská skupina užitečná z pohledu terapeutů?
2. V čem byla dětská skupina užitečná z pohledu terapeutů?
3. V čem je program dětských skupin užitečný pro obě dvě skupiny z pohledu terapeutů?
4. Limity rodičovské skupiny z pohledu terapeutů
5. Limity dětské skupiny z pohledu terapeutů

9.3.1 V čem byla rodičovská skupina užitečná z pohledu terapeutů?

Do této kategorie jsem zahrнула odpovědi týkající se toho, jak terapeuti hodnotí, co bylo pro rodiče na skupinách největším přínosem.

Rodiče nejsou na řešení problémů sami

Podle terapeutů je jedním z hlavních přínosů skupiny to, že rodiče zažívají pocit, že **nejsou sami**, kdo obtíže řeší. T (2) hovoří o tom, že: „*Rodiče, když tu sedí, zjistí, že nejsou jediní, kteří mají takové problémy, pocit, že nejsou osamoceni, nejsou ti nejhorší.*“ To se posléze dle T (2) promítá i do **lepšího fungování** rodiče s dítětem: „*Rodič se cítí lépe, má pocit, že v tom není jedinej a že může líp přijmout to dítě, když má podporu v té své situaci a dá jí tomu dítěti.*“ Důležitou roli v tom hraje i **podobnost** problémů, které rodiče řeší. T (1) doplňuje, že: „*Hlavně zjistí od ostatních rodičů, že jsou na tom podobně, že ostatní mají podobné problémy a jak to eventuálně řeší, někdo v tom je razantnější, někdo méně.*“ To vede, dle terapeutů, často k pocitům **úlevy**, jak dokládá T (4): „*Strašně z toho profitují ty rodiče, jednak sdílením, jednak že se jim uleví, že v tom nejsou sami.*“ Na to navazuje i T (1): „*...tím, že matka hovořila o tom, co se vlastně děje, jak to dělá doma, tak si tím i sama srovnávala myšlenky, došlo k úlevě.*“ Terapeut i poukazuje na to, že tím, že rodič o problému mluví, tak o něm i více **přemýšlí**. O tom hovoří i T (2): „*Spoustu věcí si může rodič uvědomit, když o tom mluví, má prostor o tom přemýšlet. Ostatní dávají otázky a*

on si věci může domyslet a uvědomit, někdy rodiče řeknou, že zkusí něco jiného nebo je vidět uvědomění.“ Z výpovědi terapeutů vyplývá, že když má rodič možnost mluvit o svých problémech, dochází ke zvědomování daných obtíží, což pomáhá k tomu, aby si utřídil myšlenky a tím snáz problém vyřešil.

Rodič dostane rady

Terapeuti se shodují, že dalším přínosem skupiny pro rodiče je předávání **rad, možností** či **návodů**. T (1) říká: *„Dochází k tomu, že si rodiče navzájem radí, protože tím, že říkají každý svůj příběh, a tím, že poslouchají ostatní, tak můžou říct: „to jsem prožila taky a dělám to tak a tak“ je tam vliv ostatních rodičů, jim to poskytne návod nebo možnost jak dělat věci jinak.*“ Nejen, že rodiče rady dostávají, ale i je mohou dávat, což posiluje kompetentnost rodiče, jak popisuje T (2): *„Cítí se kompetentněji, když můžou ostatním poradit, mají nápady.*“ Díky předávání rad a návodů, dochází k tomu, že rodiče mohou tyto nástroje zkusit v běžném životě. T (2) to popisuje následovně: *„Efekt skupiny je ten, že si můžou dovolit něco, co by je samotné nenapadlo, nebo mají nejistoty a pak zjistí, že by to mohlo fungovat.*“

Sbližení s ostatními rodiči

V návaznosti na předešlé subkategorie, terapeuti zmiňovali, že pro rodiče může být skupina přínosná v tom, že se **sblíží s ostatními rodiči**. Tak jako o tom hovoří T (4): *„Zažijou blízkost s jinýma rodičema, sžijou se, naučej se od sebe.*“ Může docházet i k navázání nových vztahů. T (2): *„Maminky se skamarádí.*“ Dále funguje mezi rodiči **podpora**. O tom mluví i T (3): *„O nic jiného tam moc nejde, je tam hlavně podpora.*“ nebo *„Rodič se cítí lépe, když má podporu v té své situaci.*“

Rodič dostane zpětnou vazbu na dítě

Často terapeuti hovořili o tom, že rodič byl velmi zvědavý, jak si jeho dítě vede, jak uvádí T (1): *„Účinné je také to, že mají zpětnou vazbu od terapeutů na děti, rodiče jsou velmi zvědaví, je to pro ně důležité.*“ Domnívám se, že díky zpětné vazbě ohledně jejich dítěte se může rodič něco nového dozvědět od odborníků a dále s tím pracovat v běžném životě. T (3) : *„Rodič zjistí, že naším působením na dítě se to dítě chová jinak a rodič se může inspirovat, dozvědět se něco, co o tom dítěti nevěděl.*“

9.3.2 V čem byla dětská skupina užitečná z pohledu terapeutů?

V této kategorii se budu věnovat faktorům, které jsou podle terapeutů přínosné pro dětskou skupinu.

Naučí se věci pojmenovávat

Terapeuti označovali za jeden z hlavních přínosů pro děti to, že se během skupin naučí věci více **pojmenovávat** a popisovat, což vede k jejich následnému uvědomění. O tom mluví i T (3): „*Naučí se pojmenovávat věci, svoje prožívání a pak si lépe uvědomí, co v té situaci potřebují a možná se pak naučej řešit nějaký problémy.*“ To se promítá i do lepšího **fungování ve skupině**: T (4): „*Jsou klidnější, dokážou si naslouchat, empatičtější i k sobě, líp se prosadit a hlavně konstruktivně, naučí se věřit dospělým, že co řekne to platí, tak ta změna je vidět velmi rychle.*“ Lepší fungování ve skupině, pak i může přinést pozitivní prožívání sebe sama, jak navazuje T (4): „*Je tady přátelská atmosféra, jsou tady rády, jsou pak lepší ve vztazích, otrkanější, dítě může rozkvést, reaguje na ostatní, už není lůzr, ale je to ten, který dává rady, ne ten kterej je bezradnej.*“ Další přínosná věc je, že děti si na skupině mohou předávat zkušenosti. T (4): „*Dávaj si tipy vzájemně.*“ Důležitý faktor skupin je, že dítě si tam najde kamarády a také to, že skupina má nějaký řád, strukturu. T (4): „*U dětí na skupinách funguje pospolitost, najdou kamarády, fungování pod pravidlami.*“

Děti se cítí bezpečně

Během skupin je vytvořena **bezpečná atmosféra**, která je pro dítě velmi důležitá. T (3): „*Dovedu si představit, že tohle může být pro děti, kteří jsou třeba šikanovaný příjemnej okamžik, na kterej se celej den těší a najdou se tu, tady ty děti je budou brát, respektovat a pokud ne, my je tu ochráníme, ve škole není čas.*“ nebo T (4): „*Děti se ve skupině mohou cítit v bezpečnějším prostředí než ve třídě, mohou líp komunikovat s dětma, líp zvládat některý situace – to je nezávislý na rodiči.*“ Domnívám se, že skupina, dost často vlivem terapeutů, vytváří bezpečný prostor, kde jsou děti chráněné od ohrožujících vlivů a mohou se soustředit na obtíž, kterou řeší. Tomu pomáhá i přístup terapeutů, jak o něm hovoří T (4): „*Laskavá důslednost, máme na ně čas, raděj si vzájemně, v bezpečí si o tom můžou říct, jsou šťastný v tom, že si to sdělej, že je někdo takovej, kdo to taky prožívá, že nejsou jediný na světě.*“ Zároveň i dětem, stejně tak jako rodičům, pomáhá, když mohou svoje obtíže sdílet s ostatními.

T (4) v následujícím výroku shrnuje oba dva zmíněné faktory přínosu dětských skupin: „*Dítěti pomáhá chování identifikovat a nějakým způsobem dítě naučit s tou situací nějak zacházet jinak, sociální nácvik dovedností ve vrstevnický skupině, který je bezpečně facilitovaný terapeutama.*“ A T (3) to popisuje velmi podobně: „*Děti se naučí líp naslouchat, věřit pravidlům, vytvoří se bezpečný prostor, ve kterém lépe komunikují, prosazují se, naslouchají si.*“ Lze tedy shrnout, že to, co si dítě odnáší ze skupin je hlavně učení se sociálním dovednostem, které vedou k lepšímu fungování ve skupině v bezpečném prostředí.

9.3.3 V čem je program dětských skupin užitečný pro obě dvě skupiny z pohledu terapeutů?

V této podkategorii se budu věnovat tomu, co označují terapeuti jako hlavní faktor, který pomáhá oběma skupinám v programu dětských terapeutických skupin.

„Jsou v tom společně“

Terapeuti se domnívají, že největším přínosem pro rodiče a dítě je to, že docházejí na skupiny **společně**. T (4): „*Choděj někam spolu, pravidelně, bez sourozence, měníme i ty rodiče, protože řešej ten problém.*“ Pozitivní efekt má nejen to, že spolu někam pravidelně chodí, ale i to, že si vytvářejí společné **zážitky**. T (2): „*Výhoda je společný program, to rodiče oceňujou, že mají společný zážitek s dítětem, tráví spolu víc času, vlastně jsou k tomu nucený – jsou v kontaktu, v individuálním, kolem něčeho, co je jako společný.*“ Zážitky a společný program s sebou nesou i společné **emoce**, dochází k vzájemnému **poznávání se**. T (3): „*Na skupinách spolu rodič a dítě zažívají spolu spoustu emočně podstatných věcí, pohádají se, něco se o sobě dozvědí, udělaj něco, z čeho maj radost, zkusí si tady něco, mají tady zážitky, která otevírají nebo ukazují témata, která jsou pro ně v potížích školního života podstatná a tady je korektivní zkušenost s těma tématama.*“ Dítě má plnou pozornost rodiče a vidí, že se o něj rodič zajímá. T (1): „*Máme souběžně rodiče a děti, protože ty děti vlastně, jako, vědomě či nevědomě vidí, že tam ti rodiče jsou kvůli nim.*“ Nebo T (4): „*...zážitek, že rodič má čas jen na ně, dítě pocítí, že rodič vnímá, že dítě má starosti vážný, to je pro ně hrozně důležitý „my sem chodíme „každej týden, protože maminka ví, že já mám problémy“ starost, choděj se sem o to starat.*“

Během skupin dochází mezi rodičem a dítětem především k nastavování **spolupráce**. T (1): „*Určitě mají skupiny dobrý vliv na vztah mezi rodičem a dítětem, dochází ke zlepšení, hlavně jde o lepší nastavení spolupráce*“ nebo T (2): „*Téma podmínkama, které jsme tu nastavili, tak rodič a dítě vytváří koalici, takže i musí kooperovat.*“

Vysvětlení, proč je rodič během skupin pro dítě důležitý, podává T (3): „*Dítě ještě není svobodný a nemá kompetence k tomu, aby vytvořilo trvalou změnu svého chování a prožívání samo, rodič je tedy garantem prožívání toho dítěte, aby došlo ke změně, minimálně o ní musí rodič vědět.*“

9.3.4 Limity rodičovské skupiny z pohledu terapeutů

Kategorie poukazuje na limity, které rodičovská skupina dle terapeutů má.

Rodiče se cítí být ohroženi

Terapeuti hovoří o tom, že často trvá delší dobu, než se rodiče osmělí a začnou se na skupinách **otevírat**. T (1): „*Někdy rodiče nejsou tak ochotni se svěřovat, až po nějaké době tady se osmělí.*“ Terapeuti se domnívají, že rodič nechce hovořit o osobnějším tématech, protože cítí, že je to pro něj ohrožující. T (2): „*Ochota mluvit o sobě a dítěti před cizíma lidma, důvěra tam dlouho trvá, rodiče sem jdou kvůli dítěti a to, že se dostáváme k nim je pro ně ohrožující...nerozebírá se téma vztahů, i když je dost párů rozvedených, ale už je to velké, natolik osobní že je to nebezpečné.*“ Dalším důvodem může být, že téma rodičovství je natolik citlivé, že se rodič s ostatními nechce srovnávat. T (2): „*Nikomu se nechce mluvit, aby nevypadal jako horší rodič.*“

Odlíšné představy rodiče

S citlivostí rodiče souvisejí i odlišné představy rodičů a terapeutů ohledně toho, co na skupinách rodič může dostat. Rodiče často chtějí na skupinách konkrétní **radu**. T (1): „*Někdy rodiče chtějí obecné rady, jak to dělat s tím dítětem, ale to se takhle nedá říct, je dobrý, když si na to přijde sám, proto je lepší, když to slyší i od skupiny, ale někdy to chtějí od nás od odborníků.*“ Tato představa se netýká pouze rad, ale rodičům nestačí ani zpětná vazba ohledně jejich dítěte, kterou dostávají dvakrát ročně. T (2): „*Představa rodičů ohledně zpětné vazby k dítěti je podle mě jiná, než v reálu pak je.*“ Když na to terapeuti zareagovali a snažili se rodičům vyjít vstříc, stejně rodiče konkrétní rady odmítali, jak dokládá T (2): „*Někdy ten postoj rodičů je: „no, co nám tady budete vyprávět“, snažila*

jsme se připravit si edukační okénko, ale šlo to do ztracena.“ Otázkou tedy zůstává, co vlastně rodiče od skupiny a terapeutů chtějí. Co je zakázkou rodiče.

Motivace rodiče, postoj

Dalším limitem rodičovské skupiny, kterou popisovali terapeuti, je **nepravidelné docházení na skupiny**. T (3): *„Rodiče nechodí pravidelně a vždycky, nízká motivovanost rodičů.“* Dále pokračuje: *„...štvete mě, když rodiče přivedou děti pozdě na skupinu a já vím, že to nebyla nehoda, že na to některý rodiče serou, že jim to je jedno a mrzí mě to kvůli těm dětem.“* Jako další limit se objevuje to, že rodič necítí, že by i on byl držitelem obtíží. T (4): *„Rodič si nedává zakázku na svoji vlastní změnu, ale jde sem s dítětem, my se snažíme, aby to zaznělo.“* O tom hovoří i T (2), který potvrzuje, že i možným vysvětlením toho, proč rodič nedochází pravidelně na skupiny, je to, že to nevnímá jako důležité pro sebe: *„Často přijdou rodiče kvůli dítěti „hlavně to bude pro dítě“ a jejich skupina je vedlejší nutnost, že máme podmínku, že musí chodit i rodič. Vnímaj důležitý to, že je dítě ve skupině a něco se naučí, to se někdy nepodaří vysvětlit, že nejde jen to dítě samotný a zvlášť, když to dítě má problém s vrstevníky, rodič to vnímá, že je z obliga, mohli by se cítit ohroženi, kdyby zjistili, že se jich to týká víc osobně.“*

Osobnost rodiče

Terapeuti mluví o tom, že proces rodičovské skupiny může komplikovat osobnostní nastavení rodiče. T (2): *„Beru to tak jak to je, ne každéj je schopnej akceptovat tenhle ten způsob práce.“* Nebo T (3): *„Komplikace je, když tam je rodič, kterej se úplně vymyká většině rodičů, pak je to složitý.“* T (1) potvrzuje, že pro rodiče, kteří mají vlastní obtíže, je komplikované řešit další věci na rodičovské skupině *„Někdy je rodič hraniční a nemá na to osobnostně, aby se něco zlepšilo.“* Dalším limitem je, když rodič ani dítě nemají zakázku, na které by se dalo pracovat T (4): *„...když rodič nespolupracuje a to dítě nic nechce, nemá zakázku, tak je to zbytečný, aby sem chodili.“*

9.3.5 Limity dětské skupiny z pohledu terapeutů

Nyní se budu zabývat limity dětské terapeutické skupiny z pohledu terapeutů.

Více času

Jedné omezení, které dětská skupina dle terapeutů přináší je malá časová dotace. T (3): „*Omezení vnímám v délce trvání skupiny, děti by i snesly víc, to je podle mě velká slabina, chybí tam pak trpělivost a poctivost, nezbyvá čas něco dotáhnout nebo víc otevřít, nechvátat na děti.*“ Na tomto tvrzení se však neshodli všichni terapeuti T (4): „*To bych právě vůbec neřekla, čas je dostačující, děti by to víc nevydržely, ani my ne.*“

9.3.6 Shrnutí

Terapeuti vnímají jako největší přínos rodičovských skupin to, že si rodiče uvědomí, že nejsou na řešení problémů sami. Díky sdílení ve skupině dochází ke zvědomování problému, rodič o něm více přemýšlí a může ho i snáz vyřešit. Skupina pro rodiče dále představuje místo, kde dostanou rady ohledně rodičovství, kterými se pak mohou řídit v běžném životě. Dále pro rodiče skupina funguje jako místo, kde se mohou sblížit s ostatními rodiči a dostává se jim podpora. Během skupin rodiče dostanou zpětnou vazbu ohledně svého dítěte od odborníka, což dle mínění terapeutů může být pro rodiče přínosné.

Druhá část se věnovala hodnocení v čem je podle terapeutů dětská skupina přínosná pro děti. Především se jedná o dovednosti, tedy co se dítě naučí během skupin. Jedná se o pojmenovávání obtíží, uvědomování si svých potřeb, vzájemné naslouchání. Zároveň se učí fungovat ve vrstevnické skupině. Dalším přínosem je to, že během skupin je navozena bezpečná atmosféra, což dítěti umožní se projevit, prožít si různé situace a následně to poté vyzkoušet i mimo skupinu v přirozeném prostředí.

V čem je program dětských terapeutických skupin užitečný pro obě dvě skupiny? Především se jedná o to, že jsou v tom rodiče s dětmi společně, získávají společné zážitky, vzájemně se poznávají v nejrůznějších situacích. Terapeuti vycházejí z předpokladu, že k tomu, aby byla u dítěte možná změna, tak by rodič měl být u dění přítomen.

Ze čtvrtého bodu analýzy vyplývají limity, které rodičovská skupina, podle terapeutů, má. V první řadě se rodiče cítí být ohroženi, pokud mají mluvit o osobních tématech. Terapeuti hodnotí, že rodiče jsou v rozporu s tím, co od skupiny žádají – chtějí konkrétní rady, ale když jim jsou poskytnuty, nevnímají je jako užitečné. Dalším limitem je nepravdělné docházení na skupiny, kdy rodič nevnímá důležitost rodičovských skupin.

Proces rodičovských skupin může komplikovat i osobnost rodiče, když není připraven řešit obtíže s dítětem nebo chybí zakázka.

Jediným limitem v dětských skupinách, zůstává to, že by bylo potřeba na práci s dětmi více času. Na této potřebě se však neshodli všichni terapeuti.

10 Srovnání odpovědí týkajících se hodnocení programu dětských terapeutických skupin z pohledu rodičů, dětí a terapeutů

V této části porovnáám hodnocení programu dětských terapeutických skupin z pohledu rodičů, dětí a terapeutů. Pokusím se nalézt, v jakých oblastech se shodují, případně neshodují.

Všechny skupiny respondentů vnímaly docházení na skupiny jako užitečné. Největším přínosem pro rodiče byla možnost sdílet problém s ostatními rodiči na skupině. Již samotné **sdílení** popisují rodiče jako velmi přínosné. Díky skupině zjistili, že nejsou jediní, kteří mají problém, který souvisí s jejich dítětem. Skrze ostatní členy skupiny může rodič prožívat problém jako méně závažný. Na tom se shodují i terapeuti, kteří jako hlavní přínos rodičovské skupiny označili, že si rodič během nich uvědomí, že není jediný, kdo problém řeší.

Jednoznačným přínosem, na kterém se skupina rodičů i dětí shodla, je, že si dítě našlo na skupinách **kamaráda**. Obě dvě skupiny tento fakt hodnotí pozitivně. Terapeuti tento fakt explicitně nezmínili, ale popisují, že se dítě během skupin naučí fungovat ve vrstevnické skupině.

Skupiny se shodují na tom, že během programu si účastníci najdou důležité osoby, které jim pomohly zvládnout celý proces. Lze se domnívat, že rodič nebude jednotlivé členy skupiny označovat za „kamarády“, ale význam pro něho by mohl být stejný, jako je pro dítě kamarád. Terapeuti popisují, že rodiče se sblíží s ostatními rodiči, skamarádí se. V tomto se tedy skupiny shodují.

Další společnou oblastí bylo vnímání toho, co se dítě během skupin naučilo. Z pohledu rodiče se dítě naučilo mít náhled na problém, lépe komunikovat a neprožívat problém do hloubky. Na tom se shodují i terapeuti, kteří popisují, že dítě se naučí pojmenovávat obtíže, uvědomuje si svoje potřeby, což může vést k vyřešení problému. Děti nedokážou přesně zkonkretizovat, co se naučily, ale hovoří o tom, že jim jde „něco“ lépe.

Děti hovoří o tom, že se rodič během skupin „něco“ dozvěděl. Opět zde nedochází ke konkretizaci toho, co přesně rodič nabyl. Rodiče popisují to, že skupina pro ně byla o **zážitcích, pocitech** a především o předávání **zkušeností, rad a nápadů**, které mohli

vyzkoušet v praxi. Na tom se shodují i terapeuti, kteří říkají, že na skupinách dochází k předávání **rad**, dávání **možností a návodů**.

Rodiče často poukazovali na **pospolitost** skupiny. Ve výpovědích často mluvili v množném čísle a používali zájmeno „my“. Terapeuti popisují, že na rodičovských skupinách dochází často ke sblížení s ostatními rodiči. U dětí můžeme pozorovat něco podobného. Děti hovoří o tom, že se jim mezi sebou dobře **spolupracovalo**. I to lze interpretovat jako dobré vztahy mezi jednotlivými členy skupiny. Mezi skupinami je tedy shoda.

Obě dvě skupiny respondentů na skupiny **rády docházely**. Pro rodiče skupina byla místem, kde se mohli **uvolnit, zasmát se a odpočinout si**. Pro děti zase místem, kde si mohly vyzkoušet **nejrůznější aktivity a hry**. Pro obě dvě skupiny respondentů měla skupina, shodně, **uvolňující atmosféru**. Na tom se shodují i terapeuti, kteří hodnotí, že to, co dětem pomáhá na skupinách je vytvoření **bezpečné atmosféry**, která dětem umožní se projevit a tuto zkušenost si vzít do přirozeného prostředí. Je zajímavé, že největší přínos celého programu vidí terapeuti v tom, že rodič a dítě dělají něco **společně**. Terapeuti „zastřešují“ celý proces a dívají se na obě dvě skupiny jako na celek.

Za hlavní zjištění lze považovat to, že v hodnocení programu dětských terapeutických skupin se skupiny shodují v **navázání blízkých vztahů s ostatními** členy skupiny. Dále také skupiny shodně hodnotí **pospolitost** skupiny.

Rodičům chyběla zpětná vazba na dítě. Zde je rozpor v hodnocení terapeutů a rodičů. Terapeuti naopak hodnotí, že rodiče dostávají zpětnou vazbu na dítě, což berou jako jeden z významných přínosů rodičovské skupiny. Otázkou tedy je, jaká by měla být zpětná vazba, aby ji rodiče vnímali jako dostačující.

Další neshoda v hodnocení programu je, že rodiče si na skupinách žádali více konkrétních rad ohledně výchovy. Když terapeuti zareagovali na tento požadavek, rodiče rady nevnímali jako užitečné a dostačující. Obě dvě skupiny, rodiče i terapeuti, se shodly na tom, že pro rodiče bylo náročné sdílet osobní témata na skupině, cítili se tím být ohroženi.

Limit skupiny, který zmiňovali pouze terapeuti, byla nízká motivace rodiče pravidelně na skupiny docházet. Dále pouze terapeuti zhodnotili, že průběh rodičovských

skupin nemusí být úspěšný, když rodič není osobnostně připravený či celkově chybí zakázka, na které je třeba pracovat.

Rodiče dále zmínili svůj pohled na to, co mohlo posun v terapii u dítěte způsobit. Zároveň dodali úvahy nad možnou příčinnou odmítání skupiny dítětem. To svědčí o tom, že dospělí lidé mají schopnost vyšší mentální operacionalizace. Nelze však říci, že by se v těchto oblastech rodiče a děti neshodovali, pouze jedna skupina některé aspekty nezmiňovala.

10.1 Srovnání odpovědí týkajících se hodnocení programu dětských terapeutických skupin jednotlivého rodiče a jeho dítěte

V této části se pokusím zachytit hodnocení programu dětských terapeutických skupin jednotlivých rodiči i dětmi. Popíši, v čem se jejich odpovědi shodují či rozcházejí. Cílem této analýzy je ověření předchozích výsledků a zachycení proměnných, které mohly hodnocení u jednotlivých rodičů a jejich dětí ovlivnit. Dále také ukázat kontinuitu příběhu jednotlivých rodin a lépe tak porozumět výpovědím respondentů.

Jednotliví respondenti jsou seřazeni podle abecedy.

Rodič (A) a dítě (A):

Důvod docházení na skupinu matka popisuje takto: *„Obecně šlo o problém v kolektivu, že nemá kamarády ve škole ani v družině. Také, že se k němu ostatní chovají ošklivě. Víte, on kradl paní učitelce bonbóny. Kamarádům svačiny. Zajímavé bylo, že to dělal kamarádům.“* Matka popisuje, že důvod docházení do skupin bylo to, že dítě mělo problém v kolektivu. Dále se u dítěte objevovaly drobné krádeže. Dítě jako důvod docházení do skupiny uvádí: *„...protože jsem kradl.“* Samo dítě v dotazníku zmiňuje důvod docházení do skupiny. Matka popisuje, jak dítěti o skupinách řekla: *„Řekla jsem mu to přesně tak, jak to bylo. „Udělal jsi problém, velký a opakovaně, a tady budeš pracovat na skupině a snad se povede, aby se neopakovalo.““* Matka v rozhovoru popisuje, že na začátku se syn jí vyptával, co dělají rodiče na skupině: *„To, on se ptá, co my děláme. Hlavně ho zajímalo. Zdali neřešíme to, co udělal. On se za to styděl...“* Je patrné, že na začátku se dítě stydělo, že kradlo. Zvláště potom, co mu matka oznámila, že na skupiny bude docházet kvůli krádeži.

Posun u dítěte matka vnímá takto: „*Není stále ve špatné náladě. Jde k dětem. Chce jít i ven před barák k dětem. Má trochu víc náhled na to, jak to mezi těma dětma je. Určitě to bylo touhle skupinou, žádné jiné záznaky se neděly. Jak dozrává a že měl možnost si to vyzkoušet.*“ Dítě o svém posunu hovoří takto: „*Ano, zlepšilo se to. Se spolužáky vycházím dobře.*“

Oba dva respondenti se na posunu u dítěte shodnou. Konkrétně na lepším vycházení s ostatními dětmi. Zajímavé však je nahlížení na problém, který dítě mělo s krádežemi. Dítě na konci skupin konkrétně tento problém zmínilo. Lze se jen domnívat, zda je to způsobeno **otevřením se problému**, či tím, že cítilo tlak ze strany rodiče, který mu to na začátku takto **oznámil**.

Rodič (Ad) a dítě (Ad):

Rodič nejprve popisuje důvody docházení do skupin: „*...on jako obecně, si myslím, má problémy s pravidlami. Jeho hrozně štve, že ten dospělý je takový všemocný, může rozhodovat o všem. A on je v té pozici dítěte v takovém podřízeném postavení. Vadí mu to, on se cítí v té podřízené roli. Cítí se slabý, že musí poslouchat, nemůže nic rozhodovat, nic dělat.*“ Matka popisuje to, že dítě má problém s dodržováním pravidel. Dále také hovoří o tom, že se dítě často cítí v podřízeném postavení, když někoho musí poslouchat.

Rodič (Ad) dále udává, že se s druhým rodičem rozhodli, že by dítě mělo skupiny navštěvovat: „*S otcem jsme se shodli, že bychom tu skupinu chtěli vyzkoušet. Jemu jsme říkali, heleď jsou tady problémy, tak za vyzkoušení nic nedáš. Víceméně jsme mu to oznámili jako naše rozhodnutí. On to nejdřív neochotně akceptoval, pak se s tím smířil.*“ Vzhledem k výše uvedeným potížím dítěte lze očekávat střet mezi rodičem a dítětem při oznamování docházení do skupiny. Což se ukazuje v odpovědi na mou otázku, zda ví, proč skupiny začal navštěvovat, reaguje: „*Protože mě sem rodiče nacpali.*“ V reakci dítěte je patrné, že jako **důvod** docházení do skupin bere to, že ho **rodiče** k tomu **přinutili**.

Matka dále hodnotí synovo docházení do skupiny: „*Samozřejmě po dvou třech sezeních prohlásil, že je to tam nuda a že na skupiny chodit nebude. Tak jsem mu vysvětlila, že takhle teda ne. Tak jsme mu řekli, že teď jsme se takhle rozhodli, takže tam bude chodit, a nijak jsme o tom víc nediskutovali s ním.*“ Při nesouhlasu dítěte se skupinami matka hovoří o tom, že synovi znovu řekla, že se pro skupiny s partnerem rozhodli a diskutovat s ním nebudou.

Dítě odpovídá na otázku, zda rádo dochází do skupin, takto: „*NE! NE! NE NE NE NE NE* 5-6. “Je patrné, že dítě reaguje na skupiny s odporem.

Při hodnocení posunu u dítěte rodič říká: „*Absolutně nevidím posun. Ne. Nula. Ne. Ani ve škole, nevidím žádný rozdíl. To není o tom, že bych chtěla říct, že to bylo špatný, to je spíš typ osobnosti, která si z toho nechtěla nic vzít. Udělal si názor od začátku, se kterým se moc nehnulo.*“ Matka hovoří o tom, že dítě se během skupin neposunulo. Říká, že si dítě udělalo názor hned od **začátku** skupin. Dítě svůj posun hodnotí takto: „*Nic. Nic mi nejde lépe.*“ Ani dítě nehodnotí, že by během skupin došlo u něho ke zlepšení. Oba dva respondenti se na tomto faktu shodují.

Zde je vidět, že proces **nastavení** terapie byl už od samého **začátku** pro dítě **problematický**. Jako důvod obtíží matka uvádí to, že má dítě problémy s tím, když cítí, že dospělý člověk je všemocný a může rozhodovat o všem. Cítí se tak v oslabení vůči rodiči. Zároveň v další výpovědi matka udává, že synovi docházení do skupin oznámila jako její rozhodnutí. Lze se domnívat, že dítě šlo do odporu vůči skupinám, což dokazuje i jeho odpověď, že důvodem docházení do skupin je to, že ho „*rodiče do skupin vecpali*“. Patrné je tedy naštvání ve výpovědi dítěte vůči rodičům i skupině. Matka však není přístupná žádné diskuzi ohledně docházení do skupin: „*nijak víc jsme o tom nediskutovali s ním.*“ Dítě pak při hodnocení docházení do skupin odpovídá, že nerado na skupiny docházelo. Hodnotí, že se během skupin pro něj nic nezměnilo. Na tom se shoduje i matka, ta tvrdí, že příčina je v typu osobnosti dítěte.

Lze se domnívat, že odpor dítěte ke skupině a nízká výtěžnost ze skupin byla zapříčiněna **nevhodným oznámením** docházení do dětských skupin. Skupinový proces byl pro dítě nevhodně nastavený hned **od začátku**. Lze také uvažovat o problému, který je v celém rodinném systému. Potíž lze hledat například v komunikačním stylu rodiče vůči dítěti.

Rodič (D) a dítě (D):

Rodič (D) popisuje, jak probíhalo u syna docházení do skupiny: „*Tak ze začátku byl hrozně natěšený, protože se těšil na novou děti, na něco, že zkusí něco nového, i když jsme vůbec nevěděli do čeho jdeme teda, protože nám nikdo nic neřekl, co se bude dít nebo jak to bude probíhat. A syn, no, je takovej jakože na začátku fakt fajn, dobrý, ale teď se mu sem chodit nechce, teď sem chodí z donucení. Ale já si myslím, že je to tím, že se tady*

určily daný pravidla, a někdy ty pravidla poruší, a to je asi to v čem má problém. Že nemůže jet v tý lajně, ale že z ní vyjede trochu mimo, a pak už se mu do toho nechce.“ Matka popisuje, že na začátku byl její syn na skupiny natěšený. Konstatuje, že o skupinách neměli na začátku tolik podrobných informací, zejména o tom, co se na skupině bude dít. Dále popisuje, že syn chodí na skupiny z donucení. Příčinu vidí v tom, že má syn problém s dodržováním pravidel, které se na skupině určily. Dítě na otázku, zda rádo dochází do skupin, odpovídá: *„Ne 5- recenze (obrázek tří přeškrtnutých hvězdiček)“*. Rodič s dítětem se tedy na tomto shodují. Rodič popisuje, že na začátku na skupiny docházelo rádo, než se určily pravidla a on je porušil. Poté se mu už do skupin nechtělo docházet. I samo dítě skupině dává nejhorší hodnocení. Kvůli čemu však neuvádí. Lze se tedy domnívat, že to, že dítě nerado docházelo do skupiny, by mohlo být způsobeno **určením** skupině.

Rodič (D) popisuje, že u jeho syna nedošlo během skupin k žádné změně: *„U něj ne. U něj to necejtim vůbec. Problémy ve škole máme pořád a je to vždycky jako klid před bouří...“* Na otázku pro dítě, zda má pocit, že mu jde něco lépe než předtím, odpovídá: *„Judo. Se spolužáky se nic nezměnilo. Hrozná šikana.“* Na posunu, resp. neposunu, dítěte během terapeutických skupin se rodič s dítětem shodují. Lze se domnívat, že tento fakt se váže na předešlý postoj ke skupině. Dítě subjektivně hodnotí, že se zlepšilo ve svém zájmu.

Z toho vyplývá, že oba dva respondenti se shodnou na tom, že dítě nerado docházelo do skupin. Příčinu vidí rodič v nerespektování pravidel, která skupina má. Zároveň se rodič domnívá, že u dítěte nedošlo během skupin k posunu. Dítě popisuje, že zlepšení po skupinách vidí ve svém zájmu, kterému se věnuje.

Rodič (E) a dítě (E):

Důvod navštěvování skupin z pohledu rodiče: *„Zhoršení prospěchu a vnímali jsme, že má nějaké problémy s kamarádkami ve třídě. Nedokázali jsme to více specifikovat.“* Rodič pokračuje, že přímo i dítěti řekl, že: *„My jsme jí řekli, že budeme docházet na skupinku, kde by se mohla naučit, jak řešit konflikty s kamarádkami.“* Je patrné, že rodič otevřeně mluví o důvodech docházení do skupiny a zároveň to stejně prezentuje dítěti. Dítě samotné důvod popisuje: *„Kvůli učení a kvůli problému s holkama ve třídě.“* Dítě se na důvodech s rodičem shoduje.

Rodič hodnotí posun dítěte takto: „*Dcera se hlavně chtěla naučit, jak komunikovat s těma holčkama, což si myslím, že si odnesla. Hlavně to, že se nedá se všema vycházet, že život je o kompromisech. Určitě se naučila zacházet s konflikty. Začala být více realistická, hlavně skrz spravedlnost, už se tolik nehroučí, což je výsledek této skupiny. Myslím si, že ta práce ve skupince hodně pomohla.*“ Rodič popisuje, že díky práci ve skupině se dcera posunula. Konkrétně hodnotí i to, že se dcera naučila lépe komunikovat s kamarádkami, což byl důvod docházení do skupin. Na otázku pro dítě, co si myslí, že se změnilo, odpovídá: „*Holki nezlobí.*“ Dítě vnímá, že došlo k změně v souvislosti s jejími kamarádkami. Lze tedy říci, že se rodič s dítětem shoduje.

Tato dvojice respondentů se shoduje na hodnocení skupin. Je vidět, že rodič důvody docházení do skupin na **začátku objasnil**. Dítě tak zná přesný důvod, na kterém může pracovat. Zároveň se oba dva respondenti shodují na posunu dítěte.

Rodič (M) a dítě (M):

Jako důvod docházení do skupiny uvádí matka: „*Protože měl problémy ve škole, vlastně on je má doteďka. On šikanuje děti. Jenže to je tam takový sporný, prostě tam není jasný, kdo koho, že jo, no.*“ Matka hovoří o problémech, které má dítě v třídním kolektivu. Dítě napsalo, že důvod, proč začalo chodit na skupiny, je jeho chování. Oba dva respondenti se shodují na důvodech docházení do skupiny, i když dítě je méně konkrétní. Na otázku, jak matka o skupinách dítěti řekla, odpovídá: „*Úplně normálně. Já jsem se s tím moc...jako nemažu. Jako, že bych mu lhala nebo že bych mu něco říkala. Normálně, prostě, že sem budeme chodit a hotovo.*“ Na otázku, jak se cítilo poprvé na skupině, odpovídá: „*Dobře.*“

Dále matka popisuje, že dítě chodí rádo na skupiny: „*Říkám, on je tady spokojenej, jako chodí sem rád, právě mi i říkal, že jo, že vlastně tady docela i s těma dětma kamarádí, že tady nemá problémy, což v tý škole je hrozný.*“ Matka hodnotí, že dítě do skupiny dochází rádo, především vyzdvihuje to, že s ostatními dětmi navázalo kamarádské vztahy. Dítě o docházení do skupin říká: „*Chodím na skupin rád a moc. Ostatní děti jsou dobrý, jsme kámoši, pracovalo se mi s nima dobře.*“ Oba dva respondenti, matka i dítě, se shodují na tom, že dítě rádo dochází na skupiny. Oba dva dodávají, že si dítě našlo na skupině kamaráda.

Na otázku pro rodiče, co si odnese dítě ze skupin, odpovídá: „*Tak já si myslím, že si odnese aspoň to, že jako tady ty děti se k němu chovaj normálně. Že tady má takovej kolektiv, jako že ho nikdo neponižuje, nikdo se nevysmívá a takový. To si myslím, že je pro něj pozitivní.*“ Opět zde matka vyzdvihuje důležitou roli kamarádství na skupině. Dítě napsalo, že mu jde „něco“ lépe. Z hodnocení obou respondentů je patrné, že oba dva vidí, že se něco během docházení na skupiny u dítěte zlepšilo. Matka jako hlavní přínos uvádí to, že dítě mělo šanci narazit na kolektiv, který ho neponižuje. Dítě obecně tvrdí, že „něco“ se během skupin změnilo. Konkrétnější výpověď však neuvádí.

Vzhledem k důvodu docházení do skupiny je přínosné, že dítě si na skupinách mělo možnost zažít pozitivní kamarádské vztahy. V odpovědích matky i dítěte je často vyzdvihován **pozitivní vliv kamarádství na dítě**.

Rodič (S) a dítě (S)

Jako důvod docházení do skupiny uvádí matka: „*Protože dcera je dyslektik, dysortografik, a že jako je ve třídě tichá a neumí se jakoby prosadit. Je v pozadí a děti jí rozkazují. Že by se sama přihlásila, to ne.*“ Matka dále popisuje, jak o docházení dceři řekla: „*Já jsem ji vysvětlila, že to bude jako dramaťák. Nevysvětlovala jsme to, protože třeba by se jí nechtělo.*“ Matka dceři nepodala pravdivé informace, protože měla obavy, že by se poté dítěti nechtělo na skupiny docházet. Do dotazníku uvedlo dítě, že neví, proč na skupiny dochází, a zároveň na otázku, jak se cítila na začátku skupin, odpovídá: „*Styděla jsem se.*“ To může souviset s důvodem docházení do skupiny, což je malá průbojnost dívky, ale i s tím, že jí matka neřekla pravdu o tom, kam přesně bude dítě docházet.

Matka říká, že dcera na skupiny ráda dochází: „*Ona je většinou hrozně nadšená, protože tam je nějaká nová hra nebo se něco vymyslí.*“ Dítě toto tvrzení potvrzuje: „*Chodím ráda na skupiny.*“ Obě dvě respondentky se na tomto shodují.

Při mapování posunu dítěte matka zmiňuje: „*No mně i to řekla paní učitelka, že je dcera úplně jiná. Že se nebojí říct svůj názor, nebojí se mluvit. Že si dokáže jakoby dupnout.*“ V dotazníku napsalo dítě, že to, co mu jde lépe, je: „*dokážu říct svůj názor.*“ Na posunu se rodič s dítětem shodnou.

Z této dvojice je patrné, že důvod, kvůli kterému na skupiny začaly docházet, se vyřešil. Obě dvě respondentky se na tomto shodují. Nešťastné může být, jak matka dítěti podala docházení do skupin. Domnívám se, že když rodič řekne dítěti nepravdivé

informace o skupině, může být dítě zmatené. V tomto případě se jednalo o pocit studu, což v kombinaci s oslabenou schopností se prosadit v kolektivu může mít negativní dopad na dítě.

10.1.1 Shrnutí

Nelze říci, že by během analýzy výpovědí jednotlivých rodičů s jejich dětmi byl objeven jeden princip, podle kterého by se daly určit proměnné, které terapeutický proces ovlivňují. V jednotlivých výpovědích je patrné, že se rodič s dítětem v hodnocení skupin, převážně shodují.

Každá dvojice má originální kontinuitu příběhu. Z uvedených výpovědí se lze domnívat, že vliv na hodnocení skupin může mít **způsob komunikace** o skupinách mezi rodičem a dítětem. Kritická doba nastává hned v počátku při oznámení dítěti o docházení do dětských skupin. Pokud je rodič příliš direktivní či dítěti o skupinách podává mylné informace, může to hned od začátku negativně ovlivnit celý terapeutický proces.

11 Diskuze

Výsledky šetření ukazují hodnocení programu dětských terapeutických skupin z pohledu rodičů, dětí a terapeutů. Dále také to, na čem se skupiny respondentů v hodnocení shodují a v čem rozcházejí. Cílem této části je diskuze nad výsledky výzkumu, které porovnam s dostupnou literaturou a s výzkumy, které byly na toto téma vedeny.

Největší přínos vidí rodiče v možnosti sdílet problémy s ostatními a ve zjištění, že nejsou sami, kdo má problém. Dále také v příležitosti se porovnat s ostatními členy skupiny. Tato příležitost s sebou nese i to, že rodič prožívá svůj problém jako méně závažný. O tomto skupinovém faktoru se zmiňuje i Yalom (2007) a nazývá ho univerzalitou. Hovoří o tom, že mnoho klientů vstupuje do terapie s pocitem, že jsou sami, kteří mají problém. Když klient pocítí podobnost s ostatními a sdílí jejich citová hnutí, může prožít průvodní katarzi a přijetí ostatními. Kratochvíl (2005) uvádí podobný faktor a nazývá ho členstvím ve skupině. Čím však lze tento faktor vysvětlit? Festinger (1954) přichází s teorií sociálního srovnávání, která by mohla být jedním z vysvětlení. Tvrdí, že v situacích, kdy nemáme žádné objektivní měřítko správného chování, srovnává člověk své názory a schopnosti s druhými lidmi. Porovnává, jestli myslí a cítí stejně jako ostatní. Získává tak pocit vlastního ocenění a vytváří si díky tomu adekvátní sebepojetí. Taková hodnocení mohou být užitečná především, pokud se jedinec srovnává s lidmi v přibližně stejném postavení. Přítomnost druhých také rozptyluje obavy a může odvést pozornost od nepříjemné situace. Teorie sociálního srovnávání pak předpokládá, že díky druhým lidem můžeme porovnat prožitek své vlastní obavy s reakcí jiných na stejnou situaci.

Z výsledků hodnocení rodičovských skupin též vyplývá, že rodiče vnímali skupinu jako pospolitou. Ve výpovědích rodičů se objevovala slova jako „*my*“ a „*společně*“. Dle Kratochvíla (2005) formulace „*my patříme k sobě*“ poukazuje na kohezi skupiny, která je považována za nutnou podmínku účinnosti skupinové terapie. Skupina pro rodiče představovala místo, kde se mohli uvolnit. Toto hodnocení skupiny se shoduje se skupinovým faktorem odreagování tak, jak jej uvádí Kratochvíl (2005). Popisuje, že silné projevení afektu je součástí procesu a může vést k následnému uvolnění člověka. Zároveň pro rodiče bylo výhodné, že ve skupině docházelo k přenosu zkušeností a rad, které mohli využít v praxi. Yalom (2007) tento faktor nazývá poskytování informací, kam zařazuje rady, návrhy a přímá doporučení.

Jak je patrné, v rodičovské skupině působily faktory, které jsou účinné ve skupinové psychoterapii. Proč tomu tak je, když způsob vedení rodičovských skupin naplňoval znaky diskuzních či poradenských skupin? Valentová (in Hadj Moussová, 2004, s. 55) říká, že skupinové poradenství se v určitých aspektech přibližuje i překrývá se skupinovou psychoterapií, ale v mnohém se od ní odlišuje. Za základní rozdíl považujeme fakt, že skupinové poradenství si neklade za cíl hluboký zásah do nitra jedince, tak jak je tomu právě u psychoterapie, ale snaží se spíše působit na osobnost z pohledu sociálních situací a orientace v nich. Na druhou stranu se nevyklučuje, že faktory, které jsou účinné ve skupinové psychoterapii, budou v obou skupinách velmi podobné.

Dalším bodem k diskuzi jsou vyskytující se témata, která pro rodiče byla natolik silná, že o nich odmítali mluvit. Na tom se shodli ve výpovědích jak rodiče, tak i terapeuti. Odmítnutí rodičů si lze, dle psychoanalytické literatury, vykládat jako obranný mechanismus v procesu terapie. McWilliams (2015, s. 113) uvádí, že se jedná o ochranu já (self) proti ohrožení. Člověk, který používá obranu, se nevědomě snaží vyhnout silnému ohrožujícímu pocitu. Obvykle jde o úzkost, ale někdy i zármutek, stud a jiné emoční zkušenosti. Kulka (2005, s. 85) doplňuje, že tyto mechanismy mohou být, i když méně často, vědomé. V klasifikaci mechanismů hovoří o tzv. epizodických obranách, které se projevují v rámci psychoterapeutického sezení (Frederickson, 2004). Ve zkušenosti práce s rodičovskými skupinami Lacinové, Škrdlíkové (2008, s. 50) se ukazuje, že pokud se jedná se o skupinovou práci rodičů pod odborným vedením, nikoliv o skupinovou psychoterapii, jsou rodiče se závažnějšími problémy či konflikty, které se v rámci skupinového dění odkryjí, odkazováni na rodinnou či individuální psychoterapii. Lze tedy usuzovat, že rodiče účastníci se rodičovských skupin vnímali, že se jedná o diskuzní skupinu, a tomu i přizpůsobili svá témata a odmítali se dotýkat témat osobnějších, která by pro ně byla ohrožující.

Jako možný faktor změny u dítěte na skupině rodiče hodnotí dostatek prostoru, času a zájmu, který mu byl během skupin věnován. Zejména pak to, že je někdo vnímal a poslouchal. K tomuto tématu se vyjadřuje Pöthe (2011, s. 18), který vyzdvihuje vliv implicitní paměti při psychické změně u dítěte. Tvrdí, že to, co na děti nejvíce působí, není nějaké vědomé poznání obsahu mysli ani vyvolaný obsah vzpomínek, které byly v minulosti odštěpeny či vytěsněny, nýbrž „implicitní vědění“, které vznikalo ve specifické a jedinečné situaci. Byl to implicitní prožitek toho, zda jim terapeut přeje to nejlepší, zda

jsou pro něj důležití, hodnotí, zda je přijímá, anebo naopak odmítá, zda je ohrožuje, nebo poskytuje bezpečí. Děti popisují, že se během skupin „něco“ změnilo. Na základě poznatků Pötheho lze uvažovat, že pod změnou, která je dětmi nazývaná „něco“, se mohou skrývat implicitní prožitky, které dítě nedokáže explicitně vyjádřit. Tuto úvahu podporují i Geldardovi (2008, s. 10), kteří tvrdí, že úspěšné dosažení cílů terapie závisí nejen na užitých metodách a na stylu práce, ale také na vztahu dítěte a terapeuta.

Za největší přínos, shodně, považují obě dvě skupiny to, že si dítě našlo kamaráda. Vzhledem k tomu, že u dětí, které navštěvovaly skupiny, převažovaly problémy ve vztazích s vrstevníky, to lze považovat za významný výsledek. Skupina tak dítěti zprostředkuje možnost navázat kamarádské vztahy a to přenést do jeho prostředí. O tomto skupinovém faktoru v dětské psychoterapii hovoří autoři Langmeier, Balcar, Špitz (2000, s. 50) jako o korektivní rekapitulaci prožitků. Jedná o korekci sociální zkušenosti s vrstevníky. Lze si představit, že ve skupinové atmosféře jsou velmi podporovány sociální dovednosti. Dítě se učí, jak se má chovat v situacích, se kterými si dříve nevědělo rady.

Domnívám se, že v tomto bodě lze najít shodu u rodičů a dětí. To, co pro rodiče znamenalo sdílení s ostatními členy skupiny, mohlo pro dítě znamenat navázání kamarádství. Vzhledem k věkovému rozdílu však došlo odlišnému vyjádření.

Na působení dítěte a rozvoj jeho sociálních dovedností se lze dívat i z pohledu potvrzení jednoho z účelů programu dětských terapeutických skupin, kterým je preventivní působení. Rozvoj sociálních dovedností lze považovat za jeden z hlavních pilířů vývoje zralé osobnosti. Pavlas Martanová (in Aujezká, Širůčková, ed., 2012, s. 50) zmiňuje, že u dětí, které na skupiny docházejí, je možnost výskytu sociálně nežádoucí rizikové chování v budoucnosti, pokud jim nebude věnována adekvátní dlouhodobá poradenská péče. Nicméně Matoušek, Matoušková (2011) tvrdí, že sociálně patologické jevy se často dějí ve vrstevnických skupinách. Ptám se tedy: co rozhoduje o tom, zda bude dítě do budoucna ovlivněno sociálně patologickými jevy? Jednou z možností, které ovlivňují vývoj dítěte je adekvátní výchova. Ve výzkumu sociálně patologických jevů u dětí se Večerka a kol. (2000, s. 91) shodují, že schopnost zvolit vhodnou výchovnou strategii postrádali u většiny rodičů sledovaných dětí. Zatímco v předškolním věku téměř každé páté dítě vzorku žije v odpovídajícím výchovném klimatu, v současnosti se v takovém výchovném prostředí nachází každý dvacátý klient. Na problematiku kvality výchovného prostředí se však lze podívat ještě z dynamického pohledu. Kvalita tohoto prostředí se v mladším školním věku

(v porovnání s předškolním věkem) zhoršila u 25,7 % respondentů. Tyto výsledky potvrzují důležitost rodičovských skupin, kde rodiče mají možnost konzultovat výchovu dětí a další témata týkající se rodičovství. To potvrzuje i Hadj Moussová (2004), když uvádí, že při zapojení rodiče do terapie je důležité hlouběji poznat výchovné styly a interakce s dítětem a dle toho proces přizpůsobovat.

Pro doplnění i druhé strany, i děti pozitivně hodnotily, že s nimi rodič na terapii dochází. Existuje mnoho výzkumů, které potvrzují význam přítomnosti rodiče v průběhu terapie dítěte. Haydicky a kol. (2015, s. 76-94) prováděli výzkum u adolescentů, kteří měli problémy s pozorností. Rodiče těchto dětí byli zapojeni v paralelním procesu terapie. Výsledky odhalily snížení nepozornosti dospívajících, zlepšení chování a především zlepšení vztahů s rodiči. U rodičů došlo ke zmírnění jejich stresu a k vyššímu uvědomění si rodičovské role.

Nyní bych se ráda zaměřila na diskuzi výsledků zaměřených na terapeuty. Terapeuti se jako jediní dívali na celý proces programu dětských skupin z profesního pohledu. Hlavní přínos spatřovali v tom, že dítě a rodič dělají něco společně. To může vycházet z terapeutovy odbornosti a schopnosti paralelně mapovat oba dva procesy programu. O profesionální přípravě hovoří autoři Langmeier, Balcar, Špitz (2000, s. 35), kteří tvrdí, že psychologické a zdravotnické vzdělání a psychoterapeutický výcvik jsou nezbytnou součástí pro práci ve zvolené oblasti psychoterapie. Členové skupin dětí a rodičů naopak popisovali pouze svoje působení ve své skupině.

Zajímavý je poměr limitů u rodičů a dětí z pohledu terapeutů. Terapeuti (a to i dětští) viděli víc negativ, která ovlivňují proces celého programu, spíše u rodičů. To lze vysvětlit přirozenou tendencí dospělého dítě chránit. Langmeier, Balcar, Špitz (2000, s. 41) mluví v souvislosti s dětskou psychoterapií o „protipřenosu“. Autoři popisují motivy (např. pečovatelské a ochranné), které mohou do procesu terapie s dítětem vstupovat. Dodávají, že riziko při práci s dětmi je navíc zesíleno přirozenou závislostí dítěte na dospělém.

Jako jeden z limitů rodičovské skupiny byl zmiňován fakt, že rodiče na skupiny docházeli nepravidelně. Terapeuti se domnívají, že v programu dětských skupin se rodiče nevnímali jako důležití. Důvodů, proč terapeuti pracují i s rodiči, je hned několik. Především se jedná o fakt, že důležitou roli v dětské psychoterapii hrají rodiče - pečující osoby, které dítě do terapie nejčastěji přivádějí a se kterými je v terapii nutné

spolupracovat (Shirk, Karver, 2003, s. 12). O tom hovoří i autoři Langmeier, Balcar, Špitz (2000, s. 51), kteří tvrdí, že u dětské psychoterapie je třeba věnovat značnou část pozornosti vztahu terapeuta s dospělými – s rodiči nebo jinými vychovateli dítěte. I oni jsou účastníky patologických okolností a vazeb, jimž zdraví dítěte podlehl. Z toho vycházejí i autorky Lacinová, Škrdlíková (2008, s. 49), které vedou rodičovskou skupinu klubu přátel a rodičů hyperaktivních dětí. Ty tvrdí, že základní princip práce s dětmi je – působit na zmírnění obtíží v chování dítěte skrze práci s rodiči, kdy se rodina pojímá jako systém a nezaměřuje se pouze na práci s tzv. „označkováným“ jedincem. Domnívám se, že řešením by bylo s těmito názory rodiče při vstupu do programu dětských terapeutických skupin, seznámit.

Rodičům, dle jejich sdělení, chyběla zpětná vazba na jejich dítě. Terapeuti dávají zpětnou vazbu dvakrát ročně, což považují za dostačující. Otázkou zůstává, jak by měla vypadat zpětná vazba pro rodiče na jejich dítě, aby ji rodič vnímal jako dostačující. Jak jsem výše zmínila, rodič přichází do programu s dítětem s cílem zmírnit jeho obtíže. O tomto specifiku píše i autoři Pöthe, Neubertová (2018, s. 4): *„Zvláštností psychoterapie dětí je okolnost, že o změnu nežádá klient, ale osoba, která jej zastupuje. Rodičovské autority přivádějí děti k psychoterapeutům obvykle z důvodu své nespokojenosti s jejich projevy v oblasti sociálního, akademického a tělesného fungování. Péče o blaho dítěte často skrývá nevědomé obavy z rodičovského selhání a mezigeneračního konfliktu. Jindy je motivace rodičů daná obavou z opakování vlastních traumatických zkušeností.“* Z toho lze usuzovat, že rodič může být ve své roli nejistý. Tím, že rodičovská i dětská skupina probíhají převážně odděleně, se nejistota může stupňovat. Autoři hovoří o úkolu dětského terapeuta následovně: *„Jedním z nejdůležitějších úkolů dětského terapeuta je práce se závistí a rivalitou rodiče, který je důvěrou dítěte k „cizí“ osobě často narcisticky ohrožen a zraněn.“* To lze považovat za jednu z možných příčin, proč se rodič chce dozvědět více o fungování dítěte během programu dětských terapeutických skupin. Zároveň Pöthe, Neubertová (2018, s. 5) dodávají, že je třeba myslet na to, že klientem terapie je dítě, nikoli rodič. Toto pravidlo platí i v případech, kdy k ovlivňování psychické reality dítěte dochází přes terapeutický vztah s rodičem.

Na to bych ráda navázala dalším výsledkem. Rodiče si žádali více konkrétních rad ohledně výchovy. Terapeuti tvrdí, že když v návaznosti na požadavek rodičů zareagovali, rodiče rady nevnímali jako užitečné. Rodičovská skupina vychází z konceptu diskuzních

skupin, kdy je důraz na to, aby si každý rodič přišel na řešení sám. Stejně jako to popisují i koncepty jiných rodičovských skupin. Lacinová, Škrdlíková (2008, s. 55) potvrzují, že součástí setkání rodičovských skupin jsou dotazy rodičů na výchovná doporučení v konkrétních situacích. Snahou je vést rodiče od přejímání konkrétních doporučení k samostatnému uvažování nad vlastním optimálním výchovným působením, které respektuje individuální charakteristiky dítěte i rodiče. Podobný názor má i dětský psychiatr a psychoterapeut MUDr. Peter Pöthe: „*Každý model výchovy je špatný, pokud nevychází z konkrétního zájmu rodiče o konkrétní dítě. Každá výchova se odehrává v kontextu jedinečného, neopakovatelného vztahu. Tento vztah, nikoli kvantita interakcí, zřejmě nejvíce rozhoduje o tom, jak a zda bude dítě schopné naplňovat výchovný ideál rodičů a společnosti.*“ I s tímto konceptem pojetí výchovy bych doporučila na začátku skupin pracovat, tak aby rodiče pochopili, co je cílem a proč tomu tak je.

Dostávám se k diskuzi výsledků, které vzešly z propojení výpovědí jednotlivých rodičů s výpověďmi jejich dětí. Obecně lze říci, že se v hodnocení skupin rodiče i jejich děti shodují. Tím, co, jak se zdá, ovlivňuje celé nastavení terapie, je prvotní způsob komunikace o skupině mezi rodičem a dítětem. Tímto faktorem se zabývá systemická rodinná terapie (Vymětal a kol., 2004, s. 309), která pracuje se vzorci rodinných interakcí, které uvázly v nežádoucí poloze. Zásahem do rodinného systému se rozloží, a tak se umožní, aby se v rodině zavedl jiný, funkční způsob vzájemné komunikace. Je nutné zapojit rodiče do procesu dětské terapie a sledovat interakci mezi rodičem a dítětem. K tomuto účelu mohou sloužit společné hodiny rodiče a dítěte, které jsou do programu dětských terapeutických skupin pravidelně zařazovány a pracují na principech rodinné terapie.

Tato práce přináší hodnocení programu dětských terapeutických skupin z pohledu rodičů, dětí a terapeutů. Nutno však dodat, že přináší i jistá omezení. Za nevýhodu považuji dotazník pro děti jako zvolenou metodu sběru dat. Domnívám se, že děti limitovaly přesně vymezené otázky, které byly mnohdy dichotomicky položené. Chyběla tak možnost spontánního vyjádření dítěte.

Možným řešením by bylo zvolení stejné metody jako u rodičovské skupiny, a to rozhovoru. Na druhu stranu, děti málo sdělí řečí. Geldard K., Geldard D. (2008, s. 10) píší o tom, že ani děti, které by byly schopny spontánně hovořit, by nám pravděpodobně nesdělily nic důležitého. Rozhovor by je začal nudit a nastalo by velké ticho. Jako ideální

řešení se jeví obohacení rozhovoru s dětmi o projektivní techniku, která by umožňovala dostat se k dítěti blíže. Tak, jak o tom hovoří Oaklander (2003, s. 160), která tvrdí, že k nenásilnému „otevření“ dítěte tak slouží prostředky, které jsou často neverbálního charakteru.

Za jeden z možných faktorů změny u dítěte byl považován dostatek času, prostoru a zájmu. Dále také to, že dítě někdo aktivně vnímal a poslouchal. Doporučovala bych při vedení rodičovských skupin tyto faktory vyzdvihovat a pomáhat v upevňování těchto strategií při výchově dětí.

Z výsledků vyplývá důležitost způsobu komunikace o skupinách mezi rodičem a dítěte. Je tedy potřeba, aby i rodič dostal od vedení skupin jasné informace a doporučení, jak tyto informace zprostředkovat dítěti.

Na to bych ráda navázala dalším doporučením, které se týká individuálního přístupu k dětem. V případě chlapce (Ad) jsme viděli, že v procesu terapie došlo k pokračování jeho obtíží, se kterým přišel. Přitom je patrné, že jeho přístup byl způsoben reakcí na autoritářský výchovný styl jeho matky. V tomto případě bych doporučovala dítě spíše ocenit za jeho asertivitu, tak aby mohl nalézt pochopení ve skupině.

Dle mého názoru je důležité v procesu programu dětských terapeutických skupin uvažovat o možném doporučení navazující psychoterapeutické péče. V případě otevření citlivých témat pro rodiče, bych odkazovala na individuální psychoterapii. V případě zasažení celého rodinného systému je vhodné nabídnout terapii rodinnou.

Na základě významnosti kamarádství a faktu, že skupiny dětí jsou heterogenně složené, mě vede myšlenka zkoumání toho, jak přesně tato kamarádství vypadala. Když se zamyslím nad principem fungování heterogenních skupin, zajímalo by mě, zda děti využívaly protikladů mezi jednotlivými dětmi či naopak, ještě více propadly ve své krajnosti. K účelu zkoumání by tak mohla sloužit sociometrická matice či hlubší rozbor povahy jejich kamarádství.

Další možnosti rozšíření výzkumného šetření by přineslo se soustředit na zvolené psychoterapeutické techniky práce s dětmi a zkoumat tak jejich efektivitu. Velkým obohacením by bylo zkoumat dítě ve školním prostředí a tím pracovat s celým kontextem jeho obtíží.

Co se týče rodičovských skupin, obohacující by byl výzkum transgeneračního přenosu výchovy. Otázkou však je, zdali by se z diskuzních skupin nestaly skupiny psychoterapeutické.

Závěr

Hlavním cílem práce a jejího výzkumného šetření bylo zjistit, jak hodnotí program dětských terapeutických skupin rodiče, děti a terapeuti. Dále také zjistit, na čem se v hodnocení shodují a v čem naopak rozcházejí. V poslední části jsem propojila jednotlivé rodiče s jejich dětmi a posuzovala shodu jejich výpovědí.

Po celou dobu byl při hodnocení skupiny kladen důraz na vnímání posunu u rodičů i dětí a na vnímání užitečnosti skupin z pohledu rodičů, dětí a terapeutů.

V teoretické části se mi na základě prostudované literatury podařilo charakterizovat skupinovou psychoterapii. Důraz jsem kladla na faktory, které celý skupinový proces ovlivňují. Ve druhé kapitole jsem se věnovala zasazení dítěte mladšího školního věku do kontextu vývojových specifik, ale i prostředí, které ho obklopuje. Stěžejním tématem byla skupinová terapie, která je zaměřená na děti. Zde jsem především upozornila na práci s dětskou terapeutickou skupinou. V předposlední kapitole se mi podařilo vymezit roli rodičů v procesu terapie dítěte. Poslední kapitola byla zaměřena na roli terapeuta v procesu vedení dětské terapeutické skupiny a v průběhu vedení rodičovské skupiny.

Z dosažených výsledků z první oblasti výzkumu, který byl zaměřen na rodiče, vyplývá, že rodiče hodnotí program jako užitečný. Především cení možnost sdílení problémů s ostatními členy skupiny. Dále také příležitost se s ostatními porovnat, čímž se zmírní jejich problém. Na tom se shodují i terapeuti, kteří hodnotili, že největším přínosem pro rodiče je to, že si uvědomí, že na řešení problémů nejsou sami. Během rodičovských skupin se však objevovala i témata, která pro rodiče byla osobní a o nichž odmítali mluvit. To reflektovali i terapeuti, kteří tvrdili, že při sdílení osobních témat se rodiče cítí ohroženi.

Za přínos skupiny pro dítě rodiče označovali to, že si dítě našlo kamaráda. Na užitečnosti skupin se shodovaly i děti. Pozitivně hodnotily to, že si během skupin našly kamaráda a vyzkoušely si nejrůznější hry a psychoterapeutické techniky. Též hodnotily, že se u nich během docházení na skupiny „něco“ změnilo.

V poslední části lze hovořit o shodě mezi rodičem a dítětem v možnosti navázání blízkých vztahů, v pocitu soudržnosti skupiny a vnímání skupiny jako místa, které je příjemné. Terapeuti též potvrdili, že rodiče se během skupin s ostatním rodiči sblíží,

skamarádí. Přínos dětské skupiny spíše reflektovali jako prostor, kde se dítě naučí fungování ve vrstevnické skupině.

Terapeuti, jako jediná skupina vyzdvihovali užitečnost skupiny v tom, že rodič a dítě mohou dělat něco společně, mají společné zážitky a učí se spolupráci, což může jejich vztahu významně prospět. Dále také jako jediní hovořili o limitu skupiny, když rodič na skupiny dochází nepravidelně či není osobnostně připravený na změny, které program může přinést.

Z propojení jednotlivých rodičů a jejich dětí nelze vyvodit žádný princip, ze kterého by se daly vyvodit proměnné, které terapeutický proces ovlivňují. Jako mírně významný se jeví způsob komunikace o skupinách mezi rodičem a dítětem, tedy to, jak rodič předává informace o skupině dítěti hned v počátku.

Celkově práci hodnotím jako přínosnou. Na základě mých zjištění si lze vytvořit představu o tom, jak všechny zúčastněné strany programu dětských terapeutických skupin skupiny vnímají a následně i hodnotí. Výsledky šetření tak mohou být použity k optimalizaci tohoto programu a mohou sloužit jako zpětná vazba pro vedení skupin. Za největší zjištění považuji to, že skupina umožňuje oběma skupinám korektivní zážitek ve smyslu nalezení blízkého vztahu s další osobou, který pak mohou využívat v praxi.

Docházení do skupin po dobu jednoho školního roku pro mne byla cenná zkušenost, kterou využiji v praxi. Zejména oceňuji to, že se jednalo o dlouhodobý proces, který mi umožňoval se s děním skupin sžít a vytěžit z nich co nejvíce. Při rozhovorech s rodiči jsem si uvědomila, nakolik je téma výchovy rozsáhlé a možná ve společnosti chybně opomíjené. Přitom, jak výsledky ukazují, důležité je své obtíže s někým sdílet.

Seznam použitých zdrojů

Monografie

AUJEZKÁ, A., ŠIRŮČKOVÁ, M., ed. *Příklady dobré praxe programů školní prevence rizikového chování*. Praha: Klinika adiktologie, 1. lékařská fakulta Univerzity Karlovy v Praze a Všeobecná fakultní nemocnice v Praze ve vydavatelství Togga, 2012. ISBN 978-80-87258-91-0.

ELLIOTT, J a PLACE M. *Dítě v nesnázích: prevence, příčiny, terapie*. Praha: Grada, 2002. Psyché (Grada). ISBN 80-247-0182-0.

FREDERICKSON, J. *Psychodynamická psychoterapie: jak dobře naslouchat*. V Praze: Triton, 2004. ISBN 80-7254-414-4.

GELDARD, K.; GELDARD, D. *Dětská psychoterapie a poradenství*. 1. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-476-2.

HADJ MOUSSOVÁ, Z. a kol. *Intervence Pedagogicko-psychologické poradenství III*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2004. ISBN 80-7290-146-X.

HARTL, P. *Psychologický slovník*. Praha: J. Budka, 1993. ISBN 80-90-1549-0-5.

HARTL, P. *Stručný psychologický slovník*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-803-1.

HORT, V. *Dětská a adolescentní psychiatrie*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-404-5.

HÖSCHL, C. *Psychiatrie*. 1. vyd. Praha: Tigris, 2004. ISBN 8090013074.

KRATOCHVÍL, S. *Skupinová psychoterapie v praxi*. 3., dopl. vyd. Praha: Galén, 2005. ISBN 80-726-2347-8.

KRATOCHVÍL, S. *Základy psychoterapie: [směry, metody, výzkum]*. Vyd. 2., dopl. Praha: Portál, 1998. Psyché (Grada). ISBN 80-717-8280-7.

LANGMEIER, J.; BALCAR, K.; ŠPITZ, J. *Dětská psychoterapie*. 2. vyd. Praha: Portál, 2000. ISBN 978-80-7367-710-7.

- LANGMEIER, J. a KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9.
- LANYADO, M., HORNE A. *Psychoterapie dětí a dospívajících - psychoanalytický přístup*. Praha: Triton, 2005. ISBN 80-7254-568-x.
- MATĚJČEK, Z. *Praxe dětského psychologického poradenství*. 2. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0000-0.
- MATĚJČEK, Z. A POKORNÁ M. *Radosti a strasti: předškolní věk, mladší školní věk, starší školní věk*. Jinočany: H+H, 1998. ISBN 80-860-2221-8.
- MATOUŠEK, O., MATOUŠKOVÁ, A. *Mládež a delikvence: možné příčiny, struktura, programy prevence kriminality mládeže*. Vyd. 3., aktualiz. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-825-8.
- MCWILLIAMS, N. *Psychoanalytická diagnóza: porozumění struktuře osobnosti v klinickém procesu*. Přeložila Hana DRÁBKOVÁ. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0943-0.
- MICHKOVÁ, Adéla, 2008. *Supervize*. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích: Zdravotně sociální fakulta. ISBN 978-80-7394-145-1.
- ČERMÁK, Ivo a Michal. MIOVSKÝ. *Kvalitativní výzkum ve vědách o člověku na prahu třetího tisíciletí: sborník z konference*. Boskovice: Nakl. Albert, 2000. ISBN 8085834960.
- OAKLANDER, V. *Třinácté komnaty dětské duše: tvořivá dětská psychoterapie v duchu gestalt terapie*. Dobříš: Drvoštěp, 2003. ISBN 80-903306-0-6.
- PAVLAS MARTANOVÁ, V. *Efektivita poradenské péče o děti s poruchami chování*. Disertační práce, vedla L. Valentová. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2011.
- PÖTHE, P. *Psychoterapie dítěte: případ šestiletého chlapce*. Praha: Grada, 2011. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3758-4.
- RONEN, T. *Psychologická pomoc dětem v nesnázích: kognitivně-behaviorální přístupy při práci s dětmi*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-370-6.
- SATIROVÁ, V. *Společná terapie rodiny*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-303-1.

SKUTIL, M. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-778-7.

STRAŠÍKOVÁ, B. *Z dětských mudrosloví: specifické znaky dětské psychiky*. Praha: Karolinum, 2000. ISBN 80-7184-996-0.

STRAUSS, Anselm a Juliet CORBINOVÁ. *Základy kvalitativního výzkumu: Postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Přel. S. Ježek. 1.vyd. Boskovice: Albert, 1999, 196 s. ISBN 80-858-3460-X.

TIMULÁK, L. *Současný výzkum psychoterapie*. V Praze: Triton, 2005. Psyché (Triton). ISBN 80-725-4707-0.

TÓTHOVÁ, J. *Úvod do transgenerační psychologie rodiny: transgenerační přenos vzorců rodinného traumatu a zdroje jeho uzdravení*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-856-2.

VÁGNEROVÁ, M. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-1074-4.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012. Psyché (Grada). ISBN 978-80-246-2153-1.

VEČERKA, K. *Sociálně patologické jevy u dětí: závěrečná zpráva z výzkumu*. Praha: Institut pro kriminologii a sociální prevenci, 2000. Studie (Institut pro kriminologii a sociální prevenci). ISBN 80-86008-74-6.

VYMĚTAL, J. *Obecná psychoterapie: inspirace pro současné i budoucí lodivody ve skupinové terapii*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Grada, 2004. Psyché (Grada). ISBN 80-247-0723-3.

YALOM, I. D. a LESZCZ M. *Teorie a praxe skupinové psychoterapie*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-304-8.

Výzkumy:

BURLINGAME, G. M., FUHRIMAN, A., MOSIER, J. *The differential effectiveness of group psychotherapy. A meta-analytic Perspective*. Group Dynamics: Theory, Research,

and Practice Copyright 2003 by the Educational Publishing Foundation, 2003, Vol. 7, No. 1, 3–12 1089-2699/03.

DANINO, M., SHECHTMAN, Z. *Superiority of group counseling to individual coaching for parents of children with learning disabilities*. Psychotherapy Research, September 2012;22(5):592_603. Dostupný z

WWW:<http://www.nitzanisrael.org.il/media/434576/danino2012.pdf>

DOWEL, Kathy Ann. *The effects of parent participation on child psychotherapy outcome: A meta-analytic review*. Disertační práce, vedl B. M. Ogles. Ohio University, 2005.

FESTINGER, L., KELLEY H. H. *Changing attitudes through social contact: an experimental study of a housing project*. Ann Arbor: Research Center for Group Dynamics, Institute for Social Research, University of Michigan, 1951.

FURBER, G., AMOS J., SEGAL L., KASPRZAK A. *Outcomes of Therapy in High Risk Mother-Child Dyads in Which There is Active Maltreatment and Severely Disturbed Child Behaviors*. Journal of Infant, Child, and Adolescent Psychotherapy, 2013, 2, (84)Crossref.

GARCÍA-CABEZA I., GONZALES DE CHAVEZ M. *Therapeutic factors and insight in group therapy for outpatients diagnosed with schizophrenia*, Psychosis, vol. 1, no. 2, p. 134-144, August, 2009.

HAYDICKY, J., SHECTER, C., WIENER, J., et al. *Evaluation pf MBCT for Adolescents with ADHD and Their Parents: Impact of Individual and Family Functioning*. Journal Child Fam Stud (2015) 24: 76. ISSN: 1573-2843. Dostupný z WWW: <https://doi.org/10.1007/s10826-013-9815-1>.

CHAMBERS, H., AMOS, J., ALLISON, S., ROEGER, L. *Parent and Child Therapy: An Attachment-Based intervention for Children with Challenging Problem*. Australia and New Zeland. Voiume 27, Number 2, 2006, pp. 68-74.

JÁNIŠ, M. *Účinné faktory skupinové psychoterapie*. E-psychologie [online]. 4 (1), 30-50.2010. [cit. 2017-06-15]. Dostupný z WWW: <<http://e-psycholog.eu/pdf/janis.pdf>>. ISSN 1802-8853.

KULKA, J. *Práce s obrannými mechanismy v pozitivní psychodynamické terapii*. Čas. Psychiatria, 12, 2005, č. 2-3, s. 85-86. Dostupný z WWW: <http://www.psychiatria-casopis.sk/files/psychiatria/2-3-2005/psy23-2005-cla5.pdf>.

LACINOVÁ, L., ŠKRDLÍKOVÁ, P. *Koncepce a teoretická východiska práce s rodičovskou skupinou Klubu rodičů a přátel neklidných a hyperaktivních dětí*. E-psychologie [online], 2(4), 47-57. Dostupný z WWW: <http://www.vyzkummladez.cz/zprava/1355738545.pdf>. ISSN 1802-8853.

MARSOVÁ, K., MEZULÁNÍKOVÁ, K., D'SOUZA, H., LACINOVÁ, L. *Teorie mysli dětí v předškolním věku: souvislost s institucionální péčí a typem vzdělávání*. Československá psychologie: časopis pro psychologickou teorii a praxi Roč. 58, č. 1 (2014), s. 2-13 0009-062X.

McWHIRTER P., NELSON J., WALDO M. *Positive Psychology and Curative Community Groups: Life Satisfaction, Depression, and Group Therapeutic Factors*. The Journal for Specialists in Group Work, 2014, vol. 39, no. 4, p. 366-380.

OGILVIE, S., BLAIR, S., PAUL, A.L. *Survey of patients on an alcohol in-patient unit in relation to group therapeutic factors*. Occupational Therapy International, 2, 257-277, 1995 Whurr Publishers. Dostupný z WWW: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1002/oti.6150020405>.

PÖTHE, P. *Existuje správná výchova*. 2013. Dostupné z WWW: <https://psychologie.cz/existuje-spravna-vychova/>.

PÖTHE, P., NEUBERTOVÁ, N. *Mechanismy terapeutického působení na dítě v podmínkách odlišného settingu*. Psychoterapie, 12(1), 2018. Dostupný z WWW: <https://journals.muni.cz/psychoterapie/article/view/9276>.

REID, S.; KOLVIN I. *Group psychotherapy for children and adolescents*. Archives of Disease in Childhood; 69: 244-250. 1993. [cit. 2017-06-15]. Dostupný z WWW: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1029470/pdf/archdisch00554-0072.pdf>

SAKAŘ, P. *Společná psychoterapie dítěte a rodiče*. Psychoterapie, Masarykova univerzita, vol. 8 (č.1), p.55-642024. 2014. [cit. 2017-06-15]. Dostupný z

WWW:<<http://www.psychologiepsychoterapie.cz/files/Společná%20psychoterapie%20d%C3%ADtĕ%20a%20rodiĕe.compressed.pdf>>.ISSN 1802-3983.

SHIRK, S. R., KARVER M. *Prediction of Treatment Outcome From Relationship Variables in Child and Adolescent Therapy: A meta-Analytic Review*. Journal of Consulting and Clinical Psychology 2003, Vol. 71, No. 3, 452-464.

PŘÍLOHY

Seznam příloh:

1. Příloha 1: Dotazník pro děti
2. Příloha 2: Rozhovor s matkou (A)
3. Příloha 3: Rozhovor s matkou (Ad)
4. Příloha 4: Rozhovor s matkou (D)
5. Příloha 5: Rozhovor s otcem (E)
6. Příloha 6: Rozhovor s matkou (M)
7. Příloha 7: Rozhovor s matkou (S)
8. Příloha 8: Rozhovor s matkou (T)
9. Příloha 9: Rozhovor s terapeutem (1)
10. Příloha 10: Rozhovor s terapeutem (2)
11. Příloha 11: Rozhovor s terapeutem (3)
12. Příloha 12: Rozhovor s terapeutem (4)

Příloha 1: Dotazník pro děti

Otázky pro děti

TVOJE JMÉNO: _____

Na začátku...

Víš, proč jsi sem začal chodit? _____
Jak ses cítil na začátku, když jsi sem poprvé přišel? _____
Co ti dělalo největší obtíž? _____
Co sis myslel, že tu budeme dělat? _____
Chtěl jsi něco změnit, s něčím pomoci? _____

Ve škole...

Jak se ti líbí ve škole? _____
Máš tam hodně kamarádů? _____
Máš rád paní učitelku? _____
Co se ti daří ve škole? _____
Co ti nejde? _____

Na skupinách

Jak skupiny probíhaly/ co se tu dělo? _____
Pamatuješ si na něco, co jste na skupině dělali? _____
Jaké to pro tebe bylo chodit na skupiny? _____
Jaká aktivita se ti nejvíce líbila? _____
Byla nějaká aktivita, která se ti nelíbila? _____
Chodíš sem rád na skupinu? _____
Jsi rád, že sem chodíš s tebou rodič? _____
Vyprávíš někdy mamince, co jsi na skupině dělal? _____
Říkala ti někdy maminka, co na skupině dělala ona s rodiči? _____
Co si myslíš o ostatních dětech? _____
Co si myslíš, že se změnilo od té doby, co jsi tady? _____
Myslíš, že ti jde něco lépe? _____
Je nějaká hra nebo činnost, která ti tady chyběla? _____
Co terapeuti? _____
Dozvěděl jsi se o rodiči něco nového? _____
Jak ti to jde ve škole? Změnilo se něco? _____
Jak vycházíš s dospělými? Změnilo se něco? _____
Co bylo nejlepší a využiješ i dál v životě, ve škole? _____

Nějaký vzkaz pro nás?

Příloha 2: Rozhovor s matkou (A)

(pozn. v uvedených rozhovorech je číslem 1 označen výzkumník a číslem 2 respondent)

1: Na úvod bych se ráda zeptala, proč jste vůbec začali navštěvovat dětskou skupinu?

2: Bylo to na doporučení paní psychologky, ke které chodím se synem. My k ní totiž chodíme na individuální terapie. Ona nám doporučila, že bude vhodné, pokud syn začne chodit i na skupiny, protože v tom začátku se nevědělo, co stojí za synovými problémy. Poté jsme zjistili, že až tak z toho neprofituje. Čili nebude potřeba pokračovat. Už je to v pořádku, takže to bylo na doporučení.

1.: Jak dlouho jste docházeli na individuální terapii?

2. Pouze měsíc. V začátku to byla pouze diagnostika. My jsme se viděli pouze třikrát. Bydlíme na Praze 6. My bydlíme totiž tady a tím, že se tady dělají skupiny, tak jsme neváhali, protože ze začátku to opravdu vypadalo jako problém v kolektivu.

1: O jaký problém se přesně jednalo?

2: Obecně o problém v kolektivu, že nemá kamarády ve třídě, ale ani v družině. Také, že se k němu ostatní děti chovají ošklivě. Dokonce nechtěl kvůli tomu chodit do školy. Takže tohle všechno tomu nasvědčovalo, že tam ten problém doopravdy je.

1.: Jak to vypadá v současné době u syna?

2.: Teď si myslím, že to tak není. Jednak jsem dostala i zpětnou vazbu od paní psychologky a také, jak teď ve škole funguje. Teď mám pocit, že ty problémy vymizely. Nic se nezměnilo na tom, že nechce být v družině. Do školy však chodí bez nějakých větších stížností. Kromě občasné věty: „Né, nechci jít do školy“ a nedělní nervozity tam není nic zvláštního. Z toho usuzuji, že to nebude na skupinovou terapii.

1: Jak jste to vnímala, když syn začal chodit na skupiny?

2: Úplně v pohodě. Já jsem byla ráda, že se s tím něco udělá. Spíš jsem měla obavy, jestli se vůbec dostaneme do skupiny, protože byl začátek školního roku. Nijak jsem si to dlouze nepromýšlela, naopak, něco takového jsem pro syna vítala. Syn měl totiž již problémy před nástupem do školy. Nikdy si nechtěl hrát s ostatními. Pamatuji si, že jsme byli v lázních a i tam si nechtěl najít kamarády, nechtěl se seznamovat. Z toho jsem usoudila, že bude fajn, když se nato podívá nějaký odborník. Třeba mu i pomůže. Především mi bylo řečeno, že by se mohl naučit emočně dozrát.

1: Jaká byla reakce vašeho syna?

2: Syn dělal ze začátku školního roku průsery, takže jsem mu to řekla přesně tak, jak to bylo. Udělal jsi problém, velký a opakovaně a tady budeš na skupinách pracovat a snad se povede, aby se neopakovalo. Víte, on kradl paní učitelce bonbóny. Kradl také kamarádům svačiny. Nikdy ne peníze, ale spíš ty materiální věci. On však nikdy nic neřekl, nevysvětlil to. Zajímavé bylo, že to dělal jeho kamarádům. Vždy byl však zticha. To trvalo týdný. Vždy se na to přišlo a on to znovu udělal.

Já jsem kontaktovala paní psychologku ještě v létě, protože tam už jsem viděla, že se chová nějak jinak. Syn byl vždycky dítě, které chodilo za druhými a seznámilo se. Byl hodně komunikativní. Neměl problémy si s kýmkoliv hrát, ať už s dospělým nebo s dětmi. Už v průběhu minulého školního roku se začal měnit, ale přisuzovali jsme to vývoji. V létě došlo k rapidnímu zhoršení. I jeho bratr, který je mladší a méně kontaktní, byl mnohem více kontaktnější, než tentosyn. Syn najednou chtěl být pouze se mnou, stranil se dětí, nevyhledával dětské akce. Když jsme ho tlačila, tak se rozbřečel a utekl. Vůbec to nebyl on. V tu chvíli jsem byla velmi ostražitá, protože moji rodiče, ale i manželovi mají různé druhy psychických obtíží. Hlavně bylo zvláštní to, že se nic zvláštního nestalo, nikdo nezemřel apod. Zkrátka se nic nestalo.

Po diagnostice nám bylo řečeno, že syn má silné depresivní prožívání. Od té doby k ní pravidelně jednou týdně chodíme na terapii. Je však bez léků. Společně pracují

1: Vědí to ve škole?

2: Ano, paní učitelka to ví, protože to byl i jediný možný termín, že syn odchází dřív z vyučování.

1:Kdo chodí na skupiny sem se synem?

2:Pouze já. Manžel je v práci, to by nešlo zrealizovat.

1:Jak hodnotíte systém těchto dětských skupin?

2: Jo, myslím si, že je to úplně úžasný. Hlavně to, že vidíte ty ostatní a slyšíte ty ostatní, mě často pomohou získat ten náhled sama na sebe. To je opravdu... Pak i vidíte, jak se ten druhý rodič brání tomu, co je očividně pravda, tak vidíte i sám sebe, občas. Rozhodně je to takto dobrý. Odvést dítě a sedět v čekárně je ta horší možnost.

1: Co konkrétně nejvíce oceňujete?

2: Neřekla bych, že by tam byla něco horšího a něco lepšího, ale ta možnost toho, když se řeší problém, když se navrhuje řešení a když máte možnost sledovat tu reakci druhého rodiče, tak to je to nejvíc poučné. Osobně vnímám, že to není jenom o těch slovech, ale celkově o tom chování.

1: Pamatuje si na nějakou výraznou situaci či aktivitu na rodičovské skupině?

2: Uprímně si myslím, že to trochu krátké. Ten první půl rok je hodně o tom, že cítíte odstup, protože je to skupina cizích lidí a cizích psychologek. Já navíc jsme osobně typ, který má problém promluvit ve skupině, takže já jsme spíš zticha. Potom, když už si na to zvyknete a už to není problém říct něco, tak je to pomalu u konce. Nejvíce oceňuji Bálintovské skupiny, ty byly super. Při těch společných skupinách, kde jsme byli s dětma, jse se cítila jako rybička v akváriu (smích). Nebylo nic, co by se mi líbilo a nelíbilo. Bylo to takové vyvážené.

1: Zastavila bych se u vašeho přirovnání, že jste se cítila jako rybička v akváriu. To jste myslela jak?

2: My jsme byli ti, co byli pozorovaní. Terapeuti se vlastně nezapojili do těch aktivit.

1: Jak byste popsala atmosféru na skupinách?

2: Ze začátku to bylo napjatý, ale potom to bylo fajn.

1: Bylo něco, co se vám nelíbilo?

2: Ani ne, opravdu nic co by bylo zcela zbytečné. Možná já bych... Já jsem ráda, že nakonec k tomu nedošlo, ale byla tam jedna skupina a týkala se rodičovské výchovy. Třeba já bych o tomhle nemohla mluvit ve skupině. Navíc to bylo na začátku, kde jsme byli ještě skupina cizích lidí. Pro mě je tohle téma, jak to říci, tak silné téma, že nemohla bych. Musela bych lhát, abych to vůbec dokázala. Tam jsem se cítila, no... Říkala jsem si, že dobrý, že to téma je fajn, ale mohlo to počkat, až se budeme trochu víc znát. Až to bude trochu míň napjaté.

1: Existuje nějaké téma, které Vám scházelo?

2: Možná kdybych měla více času, tak si na něco vzpomenu, ale v tuhle chvíli nemám ten pocit. Myslím si, že jsme řešili to, co jsme řešit měli. Hlavně, že se řešily aktuální potíže, které zrovna byly v průběhu toho roku. Rodič, který přišel v rozhozeném stavu, tak mohl říct to, co potřeboval a vyslechli jsme ho, takže fajn. Nemyslím, že by tam nějaké téma vysloveně chybělo. Možná, jsme jako rodiče, chtěli víc vědět, jak si vedou děti. To jsem já určitě chtěla vědět, protože já nevím, kvůli čemu tu jsou ti ostatní, protože když jsme mluvili o problémech těch dětí, tak to bylo v tom začátku a co jsme tak pochopila, tak každý to bral hodně zlehla. My jsme s manželem byli hodně ve stresu, co se to se synem děje a ani z jedné strany, ani od paní Novákové ani od psychologek ze skupiny, jsme nevěděli dost dlouho, co se s tím našim synem opravdu děje. My jsme takovou první zpětnou vazbu dostali až tady vlastně tu minulou hodinu. Mezitím neproběhlo nic, že je to v pořádku v tom smyslu, že je to v pořádku a že syn funguje dobře, ať je to cokoliv, tak ve třídě se nic zásadního asi neděje a není tam. Možná tohle, pokud by bylo možné, tak by ten rodič mohl dostat zpětnou vazbu dříve než v květnu. Je to hodně o tom, že já se bojím toho, co by se mohlo stát. Také totiž byly verze, že je syn šikanovaný a že se o tom bojím mluvit, proto nechce chodit do školy. Takže jsme nevěděli v čem je ten obrovský problém. Třeba kradl, abychom ho do té školy už nedávali, abychom ho dali jinam, protože my máme doma sladkosti. To není o tom, že by on doma sladkosti neměl. My nejsme takoví rodiče. On vysloveně dělal revoltu, ale proč, to bylo pro nás velké téma.

To byla pak taková špatná shoda náhod, že on dostal ve třetím ročníku novou paní učitelku. Učitelku, která ho nezná a ještě se to dělo hned od září. On byl dítě, které ty dva roky neudělalo nic, nehádal se, nic nevzal, ani neběhal po třídě, protože on je taková povaha. Najednou třetí třída a začal krást takže si na něho udělala nesprávný obrázek. Bylo to i slyšet, když jsem pak s ní mluvila. Nás také neznala. Bylo to celé dost nepříjemné. Já jsem to nemohla vůbec vysvětlit, když jsem sama nevěděla, proč to dítě to takhle dělá. Syna jsem pak stáhla z družiny a vzala jsem ho i z obědů, protože jsem nevěděla, jestli se něco neděje na obědech. Brala jsem ho hned po vyučování domů, ale je pravda, že to takhle teď funguje. Když jde po vyučování hned domů, tak se nic neděje. Nedává nic najevo, nekřičí, že nechce chodit do školy, jenom řekne, že nechce, jako každé dítě. Nic dramatického. Takže pokud tam bylo něco navíc, co se dělo v družině nebo na obědě, tak tím je to pryč, no. Ale stále nevím.

1: Vidíte nějaký celkový posun od toho září?

2: Už se tolik nebojím. Paní psycholožka Nováková řekla, že tam je deprese u syna, ale že se s tím dá pracovat, že to není takový ten typ, co se v tom utápí. Hlavně mě ujistila, že to ona zvládne, že si v péči syna nechá a ať si neděláme starosti. Tak je to hrozně uklidňující. Já upřímně nevím, jak bychom to řešili, pokud by se to hnalo tím směrem dál, jak se to hnalo od toho léta. On nic neříkal, nic nevysvětloval, jenom, když už na něho člověk zatlačil, tak se rozbrečel. Brečel vždy se slovy, že už to nikdy neudělá, že už to nebude dělat. Já jsem mu věřila (důrazně), že to neudělá. Já si myslím, že i on tomu věřil, že nelhal. Jen to prostě nezvládal. Teď už vidím, že má toho draka pod kontrolou a tak už se teď nebojím. Zvládá to. Každý má nějaký ty problémy, hlavně, aby dokázal nějak bojovat.

Myslím si, že mi rodičovská skupina pomohla. Jednak v tom, že to co se tam řeší. Jednou za čas řeší každý z rodičů, ty problémy jsou dost podobné. Vlastně pak i ty návrhy a to, jak by se to mělo řešit, jsou aplikovatelné pro každého z nás. Určitě je to lepší, když ta rodičovská skupina funguje, hlavně po to, co se poznají rodiče trochu víc. Můžou řešit, jaké problémy mají s dětma ve škole většinou.

1: Povídala jste si o dění na skupinách se synem?

2: Ne, vůbec. On o tom nemluví, vůbec nemluví. A já to respektuju. On, když o něčem chce mluvit, tak to téma vytáhne sám. Jednou mi tedy řekl o chlapci, který skupinu navštívil jednou, tak mi řekl: „Teď jsme tam měli chlapce, který byl totální debil.“ Že se tam vůbec nehodil a doopravdy tam byl jen jednou, tak to nějak přirozeně skončilo. Zpočátku se nechtěl ani chodit, ale teď už chodí docela rád. Dokonce, když jsem mu řekla, že příští rok už chodit nebude, tak byl i smutnej z toho, protože prý tady má kamaráda ve skupině, takže ta reakce byla taková, že se mu to zřejmě líbí. Tak jsem mu říkala, že tu jsou děti, které potřebují víc tu podporu a on, že už teď ne. Že je skvělý, tak ho to tak potěšilo. V ten ho chválilo více lidí, tak byl z toho celej takovej šťastnej, že tam toho bylo víc. Ještě víc rád chodí na ty individuální sezení, to je vidět, tam se těší vysloveně. Tam vůbec nevím, co se děje. Tam mi jenom paní psycholožka řekne, že si něco hráli. Je na něm vidět, že to je velká radost, že tam jde. Jak on byl, nebo ještě stále je, dysfatik, že s tím časem to má takové včera, dnes a zítra, hodně se mu to prolíná, ale kdy má sezení s paní psycholožkou, tak ví a sám se na to aktivně ptá. Opravdu mě to překvapilo.

1: Vidíte nějaký posun u syna od září?

2: Vidím. Není stále ve špatné náladě. Jde k dětem. Chce jít i ven před barák k dětem. Je pravda, že se stále vrací někdy s brečením, když se mu zdá a říká věci typu: mě nikdo nemá rád. Ale už to beru v pohodě, protože za deset minut po tom, co se zklidní a já mu řeknu: „to zase přeháníš, buď v pohodě, jenom tam ten hraje lépe hokej, tak to víš“. Tak se nechá přemluvit a jde zase ven a už to neřeší. Má trochu víc náhled na to, jak to je mezi těma dětma. Hodně řeší i věci kvůli bráchovi, proč se ho nezastane, tak jsem mu řekla, že to bráchovi ještě vysvětlíme. Ale opravdu už to neprožívá až do té velké emoce, velkého smutku. Je to rozdíl, že jak jsme byli v těch lázních, že mi říkal, že nevyjde z pokoje, protože se s nim děti nechtějí hrát apod. Takže je to lepší.

Myslím si, že je to působené touhle skupinou, protože žádné jiné záznaky se neděly. I postupně, jak dozrává a že měl možnost si to vyzkoušet a to mu bylo k něčemu. Určitě to bylo dobré.

1: Bylo něco o čem syn mluvil, že nerad dělal na skupinách?

2: On obecně neříkal nic, co se na skupinách dělo. Snad poprvé mi akorát řekl, že dělali komiks. Ještě mi řekl, co namaloval. Ale jinak nic neříká. Ještě z něho vypadlo: „My tam spíme.“ Ale já jsem chápala, že to je relaxace. Já nevím, moje děti obecně nikdy neřeknou, co dělají. Většinou je to o tom, že já se musím podívat do těch učebnic a po případně to z nich vydolovat, jak daleko se dostali oni. Moc komunikativní nebývají. Takže mě to ani nepřekvapuje, že mi to neříká. Zkrátka to tak беру. Já se jich samozřejmě zeptám a oni to berou jako otravnou otázku. Taková ta klasika. Já to i беру tak, že to je jeho skupina, že to je jeho věc. Stejně ty věci, které se tam dějou, by on ani nevěděl, jak popsát.

1: A co vy? Říkáte, co děláte vy na rodičovské skupině?

2: To on se ptá, co my teda rodiče děláme. Jeho hlavně zajímalo, zda-li neřešíme to, co on udělal. On se za to styděl. To bylo především v tom začátku. Vlastně i na té první skupině se hrozně vztekal, protože jak se vyplňoval ten dotazník, tak se hrozně bál, že to tam napíšu. Musela jsem mu to tedy vysvětlit. Říkala jsem mu, že to tak není úplně, že se neřeší, co až tak udělal, ale spíš, aby to už nedělal. Pak se zklidnil.

1: Co si myslíte, že si z těch skupin syn vezme?

2: Myslím si, že si vezme to, že našel tam kamaráda. Také, že dokáže fungovat i mezi cizíma dětma. I to, že tam se to různě měnilo ty děti. Tak že i tohle jde. Ty kluci se k němu nechovali ošklivě. Díky tou nemusí pokaždé čekat, že ho nikdo nemá rád. Chodí sem v pohodě a rád, takže to musí být pozitivní. Na něm je hodně rychle vidět když něco nechce dělat. Nevzteká se, ale spíše jde do takového smutného stavu. Nicméně stále nemám odpověď na otázku, proč vůbec řešíme tohle, když předtím to moje dítě takové nebylo. Jestli ten problém je odstraněn a nebo on se s tím naučil nějak vypořádávat.

1: Co si odnášíte vy z těch skupin?

Určitě ta možnost toho sdílení a takové to bylo občas zoufalé, když jsem poslouchala ty mamky kolik řeší potíží ve škole, s učitelkou a nemůžou s tím hnout. Jsou nuceni pak k takovým drastickým opatřením jako je změna školy a když vidím, že ani PPP nemá žádnou moc, aby jim pomohla. Přitom na té škole je psychologka, tak to si bohužel také odnáším. Když máte tu smůlu a narazíte na špatného učitele, tak asi jen Pán Bůh Vám pomůže.

Celkově však mluvit o tom problému s ostatními byl fajn. Ať už to byl jakýkoliv problém nebo jste byl ten, co mluvil nebo ten, co poslouchal. Já osobně to vnímám tak, že já jsem neměla problém, který bych chtěla řešit s rodičema. Kdybych věděla, že mi tam některý z těch rodičů pomůže, tak bych se ozvala, ale myslím si, že bych to tam vytahovala zbytečně. Protože to je něco, co bylo v synovi. Myslím si, že tam je u syna problém v hloubce a pokud my něco děláme špatně, tak si myslím, že to ta skupina neobjeví. Nepovede se to tam vytáhnout a vyřešit. Já sama bych nevěděla, co říct. Já jsem si na těch skupinách všimla, že to byly spíše věci konkrétnější a ke kterým se dalo něco říct, poradit, vyřešit.

Někdy mi přišlo, že ten rodič stejně moc dobře ví, co má dělat. Myslím si, že to možná potřeboval jenom slyšet. Často to byly věci, které nelze rodičům vytknout. Spíš ta byla nejistota ze strany rodičů, takže bylo fajn, že ostatní podpořili mluvícího.

Já jsem zrovna s žádným tématem nepřišla, ale určitě jsme si vzala také ten pocit z toho, že vidím, že ta nejistota je v každém z těch rodičů a že každý se občas potřebuje ujistit, že dělá, co může a dělá to dobře. Tak spíš tohle uvědomění. Člověk si totiž není 100% jistý. Nebo někdy byly chvílky, kdy jsem nesouhlasila. Já nejsem zrovna typ, co se chce vtírat a když jsem viděla, že někdo tvrdí, že se něco musí dělat za každou cenu...tak to bylo taky takové. Pralo se to ve mně nebo nepralo, já jsem pak řekla, že si myslím, že je potřeba občas povolit. Bylo vidět, že zase ten rodič si myslí, že to dělá správně a ani ten druhý názor ho nepřesvědčí. Ale je otázka, na kolik on je pak doma a vzpomene si.

1: Jak vidíte synovu prognozu?

2: Nevím. Chtěla bych, aby se to zlepšilo.. Nebo bych aslepoň byla ráda, kdyby se s tím naučil žít, aby ho to moc neomezovalo, aby to nedopadlo špatně. Aby nesklouznul k nějakým špatným vzorcům třeba k návykovým látkám. Takže bych chtěla, aby se naučil, že to tak je. Aby si řekl, že to takhle je a „někdy jsem veselej a někdy zase smutnej“. Aby to nepadalo pak ještě hloubš. Hlavně, aby to nějak bral. Bojím se no. Dále se bojím, protože můj mladší syn bere psychofarmaka, tak bych byla ráda, kdyby ten starší ne. Byla bych velmi nerada, kdyby je musel brát.

1: Vzala jste si nějaká doporučení, jak se synem v těchto chvílích jednat?

2: Jojo, to vím už, jak o tom mluvit s ním. Plus mám doporučení od té klinické psychologičky. Ještě jsem se ptala psychiatricky mladšího syna. Tak jsme to všechno vyzkoušeli. Bylo to však bez efektu, musím říct. I když běhání se Synem v oboře, to teda byl zážitek. Běhali jsme každý týden ráno v oboře. Svým způsobem to bylo ku prospěchu věci, ale nepomohlo to. Určitě víme, jak se o tom s ním bavit. Víme, jaké je jeho vnímání sebe samého a vlastně, jak na něj reagovat, abychom mu to vnímání ještě nesnížili. Hodně jsme mluvili o smíření se s touto věcí, aby hlavně o sám se s tím smířil. Vlastně z toho vyšlo, že je potřeba to oddělit. Neslučovat Syna s tím kradením. Už tak si o sobě myslí, že je ošklivý, což jsem vůbec nevěděla, že můj syn řeší, jak vypadá. Ale on už rok dozadu tohle řešil. Nelíbilo se mu, že má pihy na nose. Myslim si, že se mu však hodně ulevilo. Myslim si, že to je ta podstata. Nemá se řešit ten čin, ale to zatím. Myslim, že se na to přišlo, protože ve škole už se nic takhle neděje. Třeba včera, když přišel z venku a brečel, tak přesně ta samá situace před rokem by dopadla tak, že by řekl, že neví. Ted jsme zavolali bratra a Anošt mu dokázal říct proč ho rozbřečel. Krásně, jasně to řekl – „Mě strašně mrzí, že jsme se rozdělili a já jsem tam zůstal sám, proč jsi za mnou nepřišel, ani ty můj bratr.“ To by předtím neřekl. Možná by si to ani neuvědomil, protože by se akorát stáhnul. Velká bolest, klubko neštěstí. Bratr pak odešel a Synovi se ulevilo. Bylo taky vidět, že to má promyšlené. Cejtim, že se to povoluje. Zajímavé, že cizí dítě ho tak nerozhodí. Hodně na něj dá. Syn chce, aby se Natan k němu choval, jako se Syn chová k němu. Má od něj očekávání. Pak ho to dovádí do slz.

1: Jak na to reagujete, když má Syn smutnou náladu?

2: On když je smutnej, tak si toho nelze moc nevšimnout, protože je takovej ten typ, že za váma přijde a říká: „Mami a co budem dělat, je to hrozný“. Je to směs nudy a nedokáže se nasměrovat, na nic se nedokáže soustředit. My většinou máme dost strukturovaný program. Bez té struktury o moc nejde. O prázdninách jsme zkusili třeba povolit a dopadá to dost katastrofálně. Oni jsou pak oba takový rozladěný, bez nálady. Nemusí to být jen vzdělávací aktivita, ale alespoň nějaká. Musej zaměstnat ten mozek, čímkoliv. Oni se i pak ujišťují, co se bude dít dál.

Když Syna něco rozčílí, tak brečí. V začátku si často vymýšlel, co je ta příčina. Vždycky mě jen házel, jen, aby mě uklidnil. Jednou si vymyslel, že ho nějaký kluk ve škole na záchodě bouchnul. Nikdo se to nepotvrdilo. Já šla do školy a zeptala jsem se a ona mi říkala, že na to dá pozor.

Příloha 3: Rozhovor s matkou (Ad)

1: Proč jste začali na skupiny docházet?

2: Tam se sešlo více věcí. Jednak Syn měl, už je to nějakou dobu zpátky, měl takový období, které, tedy spíš jeho tatínek označil, že trpí depresemi. Je pravda, že Syn měl třeba v noci divný sny, hodně strašidelný. Báł se a takový stavy. Já se necítím být odborník, abych to označila jako depresi. Jeho tatínek se však o tom v té době bavil víc. Další důvod byl ten, že tam byl problém s chováním ve škole. Týkalo se to chování k ostatním dětem. Vystupoval dost sebevědomě, autoritativně, agresivně. V souvislosti s těma depresema tam Syn v nějakou chvíli i zmínil sebevraždu, což nás samozřejmě vylekalo. Absolvovali jsme nějakou konzultaci tady v poradě. Psycholožka teda s ním párkrát taky mluvila a přišla právě s tím, že by bylo vhodné ho začlenit do té skupiny. On Syn obecně je docela špatně přijímá a odmítá autority a to i ty dospělý. Takže to byl ten důvod, jak se dostal do skupiny. On jako obecně, si myslím, má problémy s pravidlami. Jeho hrozně štve, že ten dospělý je takový všemocný, může rozhodovat o všem. A on v té pozici dítěte je v takovém podřízeném postavení. Vadí mu to, takže on prostě se cítí v té podřízené roli. Cítí se slabý, že musí poslouchat, nemůže nic rozhodovat, nic dělat.

1: Jak to vnímáte vy? Stejně jako on?

2: No to je těžký říct. Samozřejmě, že dítě nikdy nebude mít stejné rozhodovací pravomoci jako dospělý. Já se třeba i snažím v uvozovkách nebuzerovat kvůli hloupostem nebo si třeba uvědomuju, že někdy to není nutný něco po něm chtít. Na druhou stranu, prostě jsou určitá pravidla nebo hranice kde by člověk měl být důsledný. Třeba v tom, že je nutné vyžadovat nějaký režim doma a nějaký povinnosti tam jsou. To, jestli může rozhodovat o věcech – já si myslím, že mu nechávám jako velkou volnost, hlavně, co se týká trávení volného času. Já bych i byla ráda, kdyby přišel s něčím jako, že to ho to zajímá. Že by třeba chtěl chodit na tady ten kroužek nebo když jsme třeba rozhodovali, co budou dělat v létě, tak se snažím ty děti alespoň nějak částečně zahrnout, aby i oni si mohly říct, co by chtěli. Já jim řeknu svůj názor, co já jsem vybrala a co mně se líbí, ale rozhodně je nenutím násilím. Mohou si opravdu spolurozhodovat. Sedli jsme si k internetu a já jsem ukázala a oni mi k tomu řekli. To, když srovnám, manželova maminka je učitelka, ročník 42, tak to je hodně odlišný přístup. A6 mám někdy pocit, že ti naši rodiče nebo i ti moji rodiče, se na nás dívají, že to odsuzují. Já tedy nemám pocit, že by z té naší strany byl nějaký utlačovaný. To je můj pocit, ale myslím si, že on to vnímá jinak. Určitě tak, že má malou možnost rozhodovat o věcech kolem sebe, že je chudinka.

1: Jak jste reagovala, když jste se dozvěděla o těch skupinách?

2: Já jsem si říkala, proč to nezkusit. Respektive právě kvůli tomu, jak on vnímá i ty dospělý a autority, tak jsem pochybovala o tom, jestli vůbec ta práce ve dvou by k něčemu byla. Musel by to být jedině někdo, kdo by Syna zaujal. Spíš asi muž, že by ho uznával. Zkrátka by si ho musel získat, což je těžký jen z nějakých sezeních. Takže ta dětská skupina, že bude něco, co by ho mohlo posunout.

Syna lze zlákat na téma, který ho chytne. Obecně je však těžké ho zaujmout. On i na těch skupinách. To jde tak jako mimo něj, kolem. Vlastně jsme se bavili o tom, že sem tam je nějaký záblesk nějakého zájmu, ale obecně sem chodí, protože musí. Nemyslím si, že si myslí, že tohle pro něj má nějaký přínos.

1: Jak se Syn o skupině dozvěděl?

2: S otcem jsme se shodli, že bychom tu skupinu chtěli vyzkoušet. Jemu jsme říkali, heleď jsou tady nějaký problémy, tak za vyzkoušení nic nedáš. Víceméně jsme mu to oznámili jako naše rozhodnutí. On to nejdříve neochotně akceptoval. Byla nějaká doba, kdy z toho byl mrzutej. Nechtěl. Postupem doby se s tím, si myslím, smířil.

1: Smířil? Kdy?

2: No až když na skupiny chodil. Předem on vůbec nevěděl, jak to bude probíhat. Samozřejmě stejně po dvou třech sezeních prohlásil, že je to tam nuda a že na skupiny nebude chodit. Tak jsem mu vysvětlila, že takhle teda ne. Nikdo samozřejmě nemohl říct,

jestli to k něčemu bude nebo ne, ale když to nezkusíte, tak to nezjistíte nikdy. Takže jsme mu řekli, teď jsme se takhle rozhodli, takže tam budeš chodit a nějak víc jsme o tom nediskutovali s ním.

1: Ví o tom paní učitelka ve třídě?

2: To si nejsem jistá, myslím si, že ne. Já jsem určitě o tom s ní nemluvila. Jestli manžel nevím, ale myslím si, že o tom nemusí vědět. Já abych pravdu řekla, tak trochu stojím od toho školního dění. Bývalý manžel pracuje jako školník a tím, jak se s těma učitelkama zná, tak veškerý věci řeší on někde. Já ani nechodím na třídní schůzky. Buďto se to dozvím od manžela nebo pošle mail. Možná je to daný i tím, že, nechci říct, že proti ní mám nějaké zásadní výhrady, ale v podstatě to, že třeba Syn tu školu bere tak, jak ji bere laxně a že ho nic moc nebaví, ta si myslím, že do určitý míry je to daný tím učitelem. Úplně mi nesedí taková učitelka. Na ty děti poměrně dost křičí a vrchol byl, když mi syn říkal, že má na katedře zvoneček a když děti se chovají nepatřičně, tak do toho bouchá. I ty sdělení nám rodičům jsou takový... No s těma sděleníma já asi těžko něco můžu dělat. Já tam v tu chvíli nejsem v té třídě a ona, když tam napíše, že on někde, támhle někomu, tak já mu doma řeknu, jako Syne, tohle nemůžeš dělat, ale jak já to mám doma ex post jako řešit. Ještě další věc, on má obrovský potíže s touhle konkrétní učitelkou, protože ona má nějaký systém zapomínání. Já jsem to úplně tak nepochopila do detailu, ani Syn mi to nebyl schopný vysvětlit. Je to strašně přísný a zase, když se od ní dozvím, že má 20 zapomenutí, tak co já s tím mám dělat. Když se ho zeptám, tak on sám neví (smích). Ono je to i těžký z té pozice, že ten jeho otec se zná s tou jeho paní učitelkou, že si tykaj na té opravdu přátelské úrovni. Takže já se do toho nechci vměšovat. Syny máme ve střídavé péči. A to i na těch skupinách se střídáme po týdnů. My se střídáme přímo v tom bytě u nich.

1: Předáváte si informace ohledně skupin mezi sebou?

2: Vůbec, když se zeptám, co se děje, tak se nic nedozvím. To je to samé jako Syn. „Co bylo?“. „Nic.“ (smích). Zkusila jsem to párkrát, ale nedozvěděla jsem se vůbec nic.

Pokud by se mě Rost'á zeptal, tak to s ním sdílím, ale já musím říct, že my spolu moc nemluvíme, že bychom si sedli a něco řešili, to ne.

1: Líbí se vám systém skupin?

2: Společné skupiny jsou určitě fajn, to je hodně zajímavý... Trošku mě přijde zvláštní, že já vůbec nevím, co se na té dětské skupině děje. Ty děti tam jsou samy, něco si tam děláte, řešíte a tak. Když se zeptám syna, občas něco z něj vypadne, hlavně, když ho něco zaujme. Když jste vyráběli něco, co ho bavilo, u něčeho jste se nasmáli a tak, tak to řekne. V podstatě ale já z toho nemám žádnou zpětnou vazbu, jak to tam probíhá, o čem se tam baví. Co třeba tam Syn dělá, jestli se vůbec zapojuje nebo o sobě vypráví, třeba o nějakých svých problémech, pocitech. To prostě vůbec netuším. Přijde mi to hodně rozdělený a v podstatě jediný okamžik, kromě teda těch společných, ale zas na těch společných, tam je zas nějaký téma oddělené, které nesouvisí v podstatě ani s tou rodičovskou, ani s tou dětskou. Prostě tam je zrovna nějaká skupina, která má svoje téma a na tom se teda podílejí oba. Jediná možnost, kdy jsme měli příležitost se zeptat, bylo minule. To bylo teda hodně krátký sezení a jinak mi to přijde hodně málo propojený.

1: Jaká pro vás byla rodičovská skupina?

2: No tak člověk neví, co od toho má očekávat. Tím, že jsme se tu sešli úplně cizí lidi, tak ne každému je příjemný mluvit opravdu o nějakých soukromých věcech. Zejména tedy problémech, protože je jasný, že nějaký problém tady má každý. Kdyby totiž neměl, tak nebude docházet do pedagogicko-psychologické poradny s dítětem. To znamená, že nějaký problém tam vždy je, ale asi není důvod. Každý z těch rodičů je úplně jiný. Někdo je uzavřený, někomu zase nedělá takový problém mluvit o tom, co doma bylo a nebylo. Ze začátku to bylo určitě s větším odstupem, ale pak když člověk ty lidi potkává pravidelně, tak to bylo příjemnější. Byla jsem více otevřenější.

1: Jak byste hodnotila atmosféru na skupině?

2: To bylo vidět na spoustě, hlavně maminek, tatínku tam moc nebylo. Některé ty maminky, asi to vyplývá z jejich temperamentu nebo povahy, tak někdo se tam evidentně

necítil. Bylo to různé. Já jsem asi nepatřila k těm rodičům, kteří se potřebují nutně vypovídat. Na druhou stranu někdy i to už je sama terapie jako jenom sdělit nějaký problém. Asi bych se neviděla v nějakých extrémních polohách.

1: Byla nějaká aktivita, která Vám přišla užitečná?

2: Ono těch aktivit zase tolik nebylo, musím říct. Co byly ty rodičovské skupiny, tam je to takový složitý v tom, že když se tam někdo trošičku rozpovídá, tak tím, že je to hodina, tak ten prostor není zas tak velký. Něco na začátku, deset minut než se to rozběhne. To mi především přišlo na začátku že ten prostor je tam daný jednomu nebo dvěma lidem a ty ostatní buď je to zajímá a nebo je to nezajímá. Mohou říct: „hm, já třeba řeším něco podobného“ a mohou si z toho něco vzít a nebo taky vůbec ne, protože ty děti tady jsou různorodý problém, proč se o té skupině řešili. Třeba se tam řešila dívka a její odlišnost ve skupině dětí, což třeba mě se moc nedotýkalo. Pro mě to zkrátka nemělo přínos, protože s podobným problémem se nesetkávám. Celkově ten prostor na skupině je omezený. Z těch společných aktivit s dětmi, tak to byla taková zvláštní zkušenost, když jsme modelovali s těmi zavřenými očima. Tak to bylo takový zvláštní (smích). Ale z těch rodičovských mi nic příliš neutkvělo. Možná některý určitý problém některých rodičů, spíš z toho titulu, že mě překvapilo, s čím vším se rodič může potýkat.

1: Ještě bych se vrátila k tomu, co jste říkala, v čem ta společná aktivita s vaším dítětem byla zvláštní?

2: Tak byla to pro mě úplně nová technika, zkušenost, protože moc aktivit na společné sebezpoznávání neděláme tak běžně. Ale nebyla jsem překvapená z toho, jak syn fungoval se mnou. V podstatě u nás to probíhalo tak, že on byl jednoznačně lídr toho všeho. Ani mě tam nechtěl pustit, on měl nějakou představu a to do té jeho osobnosti celkem zapadá.

1: Vidíte tam nějakou podobnost toho, jak fungujete i běžně?

2: No doma... já jsem taky poměrně osobnost taková jako sebevědomější, ale že by to doma fungovalo tak, že by Syn byl generál a já jsem ho poslouchala, tak to určitě ne. Tady to byla hra. Takhle ta jeho stránka té osobnosti mě nijak nepřekvapila a doma to tak je v tom smyslu, že ano, spíš možná víc k bráchravi, tam je to vidět, že dává najevo, že je někde nad ním. On stále rozhoduje o tom, jak si budou hrát, jaké bude rozdělení rolí, činností. Víte, on na něj hodně žárlí a špatně ho snáší toho bratra více méně od malinka. V podstatě není to tak dávno, kdy nám vyčítal, když byl nějakým vzteku, že jsme toho mladšího syna neměli mít, že chtěl být jedináček a kdyby nebyl, tak, že se všechno vyřeší

1: Byla i nějaká témata, která vám chyběla?

2: Já hlavně nemohu říct, že by se tam vyloženě objevovala nějaká témata. Ono to bylo hodně jako o nějakých zážitcích, pocitech těch rodičů, o jejich problémech, o problémech s těmi dětmi. Ale že by tam něco jako návod na ideální výchovu nebo něco takového, tak v takovém duchu to neprobíhalo. Ono asi stejně nic takového není, ty děti jsou příliš jiní. Nemám pocit, že by ty skupiny sloužily k tomu, aby se tam skutečně povídalo o nějakém řešení a pokud, tak to bylo řešení nějakých dílčích problémů. Vzpomněla jsem si třeba na tu maminku, která tam řešila problémy se synem s nějakou paní učitelkou ve škole, ale v podstatě nic tak obecně použitelného.

1: K čemu si myslíte, že slouží rodičovské skupiny?

2: Mně to přišlo spíš o výměně zkušeností s tím dítětem, ohledně těch problémů, ale nemám pocit, že by se tam nacházelo příliš mnoho odpovědí. Možná spíš nových podnětů nebo náhledů na věc. Nebo třeba i jiných zkušeností, ale na druhou stranu si myslím, že neexistuje univerzální kuchařka, jak vychovat zdravou sebevědomou osobnost. Navíc já jsem absolvovala kurz „přístup k výchově Respektovat a být respektován“, mám i knížku. Ale ono je i něco jiného říct si tu teorii, ale druhá věc je být schopen to v praxi pak realizovat. Takže potom Vám i na skupině mohou lidé říkat, co máte dělat, ale nepomůže to. Navíc k tomu mi nepřišlo, že by ta skupině úplně fungovala. Myslím si však, že by to pro mě bylo užitečnější. Měla bych pocit konkrétnějších výstupů. Takhle to vnímám spíš jako odpolední pokec, sdílení zkušeností, informací, ale konkrétní výstupy úplně ne.

1: Vnímáte nějaký rozdíl u syna předtím, než začal chodit na skupinu a nyní?

2: Absolutně ne. Nula. Ne. Ne. Ani ve škole, nevidím žádný rozdíl. To není o tom, že bych chtěla říct, že to bylo špatný, ale on je spíš typ osobnosti, která si z toho ani nechtěla nic vzít. On si na to udělal nějaký svůj názor už od začátku, kterým nic moc nehnulo a už to tak zůstalo.

1: Co myslíte, že by bylo potřeba, aby se ho to dotklo?

2: Jediné, co si myslím, že by ho mohlo poposunout by bylo, kdyby našel něco, do čeho by se zažral. Koníček nebo něco, co by ho opravdu bavilo a byl opravdu ochoten pro to něco udělat. Což je velice těžký. Bohužel je dnes taková hloupá doba. My jsme navíc takový konzervativní, Syn má tablet, na telefonu si hraje. Manžel je v tom striktnější a zakazuje mu, já alespoň chci, aby to bylo pod kontrolou. Syn je velký čtenář, knihovna je mu malá. Moc hezky taky mluví, což je hodně z těch knížek. Ale nikam ho to netáhne. Je to těžká ta motivace. Říkala jsme si, že teď už je velkej, tak se budu snažit mu podsouvat nějaký věci, on je docela technicky zdatnej, tak třeba tímto směrem. Snažila jsme se minulé prázdniny, kdy jsem ho poslala na příměstský počítačový tábor. Dopadlo to katastrofálně, protože tam jenom hráli hry. Doufám, že to v budoucnosti nějak přijde, že se pro něco nadchne. Nejhorší je, když mi synové řeknou, že se nudí. Já jsem plně zaměstnaná, živím rodinu a vy si musíte najít zábavu sami a to mi přijde, že je u těch dětí čím dál tím horší.

Teď nedávno byli přijímačky na gymnázia. Problém je v tom, že ono mu jde jen to, co ho baví. Nejdřív sám chtěl, ale když pak měl dělat ještě něco navíc, tak to byl problém. On nebyl schopen.

Ještě jsme s ním řešili to, že si stěžoval, že nejlepší děti odejdou z té jeho třídy na gymnázium a zůstanou tam ty pomalejší. Tak nám říkal, že by chtěl taky na jinou školu. Tak jsme mu řekli, že přestoupit samozřejmě může. Dohodli jsme s manželem, abychom viděli, že to Syn myslí vážně, tak že mu to dáme za úkol, aby i to zařídil sám. Řekli jsme mu, že to bude jeho takový projekt. Samozřejmě, že jsme mu byli oporou, ale on že bude vedoucí a bude za náma chodit s tím, co vše je potřeba udělat. Tak najednou to vyšumělo, když zjistil, že by se na tom aktivně měl podílet.

Příloha 4: Rozhovor s matkou (D)

1: Tak proč jste sem vůbec vlastně začali chodit s Synem?

2: Protože Syn měl problémy s chováním. Hlavně s dětmi.

1: Hm, ve škole?

2: Ve škole. Ono to začalo tak jakoby trochu už ve školce, ale táhlo se to právě hlavně v tý první třídě, že měl problémy s tím, že jako žďouchal do někoho, a má hlavně problémy se soustředěním. Takže to nám dělalo taky velký problémy hlavně se známkama. Takže hlavně kvůli tomu jsme sem přišli.

1: Jasně. A jaký to pro vás bylo sem takhle začít chodit na skupinu. Rozmýšlela jste si to hodně, jestli vůbec začít, nebo to bylo jako automatický?

2: My jsme chodili nejdřív k paní doktorce Kobzové, a ta nám pak řekla, že nám už nemůže jako s ničím pomoci, protože už nám něco i poradila s chováním, a tak různě, co můžeme jakoby řešit se synem, a pak nám nabídla tu terapii skupinovou, což ze začátku mi to přišlo takový hodně zvláštní. Kdyby to bylo jenom jakoby že děti: dovezu sem dítě a je ve skupince, tak asi s tím nemám takový problém, než když sem chodím mezi ty rodiče.

1: Takže je to pro vás takový jakoby... čím je to pro vás teda jakoby jiný? V čem to je jakoby složitý? Proč byste radši byla, kdybyste sem jenom jako Syna dala?

2: Protože, no, samozřejmě řešit to jakoby s cizíma lidma je pro mě problém. Už jenom to, že prostě něco se děje. A je to takový hodně osobní, mi to přijde. A hlavně na tý skupince jsem se teda setkala s tím, že ne každé je tak upřímné, každé jakoby tomu druhému se snaží poradit, co by mohl, jak by to udělal on, ale pak ve finále přijdete na to, že i ten člověk už v něčem jakoby lhal a že se snažil vám poradit a pak ve finále to bylo trochu jinak. Takže tohleto je takový, co mě jakoby trochu na tom mrzí, no. Že si ten člověk jakoby na něco hraje, snaží se vám poradit, ale sám to nemá tak úplně srovnaný.

1: Takže byste třeba i změnila tu strukturu toho, že byste dala jenom tu dětskou skupinu a ty rodiče třeba vůbec? Jakoby nepřijde vám to tady v tom jako užitečný?

2: No, říkám, hlavně sem chodím teda kvůli klukovi, protože ten to potřebuje, tak se jakoby defacto, v uvozovkách, jakoby obětuju, že tady jsem taky. Ale říkám, dělá mi to jako docela problém mezi cizíma lidma řešit, co, co my máme jakoby za problémy doma s ním nebo ve škole.

1: A cítíte na sobě nějaké jako posun od té doby, co jste jakoby přišla, úplně třeba jako v to září, a teď konc? Ve vašem nějakým projevu i třeba, nebo i v tom, co jakoby řešíte? Nebo se to třeba zhoršilo, že ze začátku jste byla taková jako otevřená, a pak...

2: Já bych řekla, že jsem asi jako na začátku, že úplně otevřená nejsem, protože mi to pořád dělá ty problémy jakoby mezi těma lidma to ventilovat. Tak člověk tak nějak jakoby oklikou jakoby o tom mluví, ale asi mi to nedalo, že by jsem se úplně otevřela těm lidem. Prostě pro mě jsou pořád cizí a pořád mám problém s tím jako přímo o tom mluvit, no.

1: A co třeba terapeutky? Vyhovují vám? Líbí se vám, jak to vedou, nebo byste...

2: Jo, tak to je fajn! Tak na ně si stěžovat nemůžu. Člověk se tady kolikrát zasměje, přijde na jiný myšlenky, a hlavně slyšíte i vlastně problémy ostatních lidí, že si kolikrát řeknete, no, tak to na tom nejsem ještě tak špatně jakoby s tím dítětem, že má každé jiné problémy, no.

1: Takže ta atmosféra vám tam přijde jako příjemná?

2: Jojojo, to je fajn.

1: To je super. No, a jak se třeba tvářil na to Syn? Nebo jaká byla reakce Syna, když zjistil, že takhle budete někam chodit? Jak jste mu to vůbec vysvětlila?

2: Tak ze začátku byl natěšenější, protože se těšil na nový děti, na něco, že zkusí něco nového, i když jsme vůbec nevěděli, do čeho jdeme teda, protože vůbec nám nikdo neřekl, co se bude dít nebo jak to bude probíhat. A Syn, no, je takovej jakože ze začátku fakt fajn, dobrý, teď se mu sem teda už vůbec chodit nechce, teď sem chodí spíš jako z donucení. Ale já si myslím, že je to tím, že prostě se tady určily daná pravidla, a někdy ty pravidla poruší, a to je asi to, v čem má ten problém. Že nemůže jet jakoby v tý lajně, ale že z ní vyjede trochu mimo, a pak už se mu do toho nechce.

1: A vyprávíte si třeba o těch skupinách? Co jakoby zažíváte tady, říkáte mu třeba i vy, co jste zažila na tý rodičovský, nebo tím ho jako nějak...

2: Ee, ne! Zezačátku jsem se ho ptala, protože jsem byla zvědavá, co dělaj. Tak mi říkal o nějakých pravidlech, že si o něčem povídali, ale neřekl mi konkrétně jako o čem nebo co. To jako ne. A mně když se ptal, tak jsme si řekli, jakože se tady bavíme s rodičema, že má každý nějaký problémy. A hlavně že sem chodíme kvůli tomu, aby on se naučil chovat k těm dětem. Což ale za tu dobu, co sem chodíme, tak bych řekla, že se Synovo chování teda nezměnilo.

1: No, to jsem se právě chtěla hlavně zeptat, jak to vnímáte ten posun. Jestli tam do toho začátku nebo?

2: U něj ne. U něj to necejtim jako vůbec. Jakoby ty problémy máme ve škole pořád a je to vždycky jako chvíli jako klid před bouří, všechno v pořádku, a pak přijde nějaká ta pecka, že se něco stalo, že se něco zase probíralo ve škole.

1: Takže ani jako v žádný třeba oblasti nevidíte nějaké zlepšení třeba, nebo?

2: Mm, u něj ne.

1: Hm, a čím myslíte, že to jako je způsobený, nebo?

2: To nevím. Já jsem totiž už jakoby byla v té fázi, už jak jsme tady byli za půlkou, tak jsem to řešila teda i s dětskou doktorkou, tý jsem říkala, že mu to moc nedává, nebo defacto vlastně nic, že jsem u něj nezjistila žádnéj posun. A jak bych teda měla pokračovat dál, jestli mi může někoho ještě doporučit. Tak mi doporučila ještě jednu paní psychologku, která spolupracuje tady s ostatníma tady u vás. A ta mi právě... Ta to hodně jako probírala a ta mi říkala, že by potřeboval individuální, aby tam byl jenom on sám. Že je prostě v takový fázi, že jako jenom ta skupinová, samozřejmě aby to dochodil, ale ta skupinová že mu moc nedá, no. Takže, takže uvidíme. Dneska se máme domluvit tady, co a jak.

1: A jakoby je nějaký téma, který byste potřebovala ještě jakoby víc rozebrat nebo věnovat se mu? Na tý rodičovský skupině? Nějak jako cejtíte, že tam něco jako není úplně, že byste jako... třeba i u něčeho zůstala dýl, nebo ohledně toho chování, nebo jako?

2: Ježiš, já teď vůbec nevím.

1: Jo, to nemusíte vědět jako rovnou takhle. Jenom jestli vám tam třeba něco neschází. Nebo že byste potřebovala nějak jako víc cejtit, že jako ti lidi, aby byli takoví víc otevřenější?

2: A já si myslím, že jako hodně těch lidí v té skupince má s tím problém. Protože vždycky když se máme jakoby něčím zabývat, tak vždycky ten, než se někdo odhodlá teda jako – „no, tak vy se nezvednete, dobře tak já začnu „ – jo, že každéj jakoby má v sobě takový, že nechce o tom mluvit, no. A některý to tam teda i jako vysloveně řeknou, že mají s tím problém o tom mluvit.

1: A vy jste to třeba řekla nějaký širší rodině nebo doma, o tom, co jako mluví- bavíte se o tom, že jako sem chodíte takhle s Synem, že na to nějak jakoby společně?

2: No, doma, doma ano. Jakože i babička s dědou to vědí, manžel ví, že sem chodíme. Akorát jsem se setkala vlastně, Syn to ve škole jednou řekl, prostě měl nějaký výbuch, a řekl prostě nějaký holčičce, že by měla chodit k psychiatrovi. A já jsem říkala, ty nechodíš k psychiatrovi, ale k psychologovi. A říkám, o takových věcech ale nemáš mluvit. Prostě jako jo, že pro něj to je spíš jako že se mu vysmívaj. Že oni nevědi, proč se tam chodí, co se tam dělá, a on ještě víc než kdyby jim to vysvětloval, tak by se do toho ještě víc zamotal. Takže spíš jako s tím, s tím je problém.

1: Ale takže vy to vnímáte spíš jako takovou jako „radši to nikomu moc takhle neříkat“ z okolí. Jako že to není úplně věc...

2: I kamarádka o tom ví, protože taky už snesla nějaký ty výbuchy Syna nebo tak, ale to je hodně blízka kamarádka. A Syn má spolužáka, kterej je takovej jeho nejoblíbenější, takže jeho maminka to ví taky. Ale rozhodně to neříkám na setkání, že chodíme někde na psychologii.

1: A než se teda ještě vrátím k tomu Synovi, tak vy jste říkala, že on vyprávěl o těch pravidlech, a potom tam byly ještě nějaký momenty, kdy vám třeba něco říkal, co se tedy děje, nebo něco si vzpomínáte, že by vám třeba říkal?

2: Ne. Moc o tom nemluví. Já bych řekla, jako má jako odpor už jenom sem jít, tak právě má problém o tom asi i mluvit.

1: A kdy ten odpor tak jako nastal? Vy jste říkala po nějakých pravidlech, ale ony ty pravidla byly nastoleny už od začátku.

2: Na začátku, no.

1: Že hned jakoby ze začátku se sem těšil.

2: Je to asi tak dva měsíce zpátky, co začal říkat a „že tam nepůjdeme a že tam nemusím a já tam nechci“. Tak asi ty dva měsíce. Ale nevím, čím to bylo vyvolaný. Vůbec nevím.

1: A paní učitelka jeho třídní, ta o tom ví?

2: Ta o tom ví, ta o tom ví. Protože jsem jí dala vlastně i posudek od paní doktorky Kobzové, takže tam maj vlastně i papír, takže nějaká ta malá úleva tam je taky. Takže ta o tom ví. A neustále teda jsme v kontaktu a řešíme nějaký problémy, co se dějou.

1: Jo. Ohledně toho chování?

2: Ehm.

1: A co teda přesně se tam jako děje? Jako že má teda nějaký výbuchy Syn? Takže nějaká jako taková...

2: Hlavně u něj převládá vztek. A takový to pošťuchování, že už předem ví, že se něco stane, i když se nic nestane. Tak už jakoby předvídá dopředu. Že mu chce třeba někdo ublížit. Takže i takový ten fyzickej nějaký kontakt.

1: No a kdybyste třeba měla možnost sem jít zase znovu, tak už byste volila něco jinýho, nebo byste zase to navštěvovala s Synem tohle, nebo?

2: No, spíš asi otázkou by bylo, jestli by to bylo opravdu teda individuální, což asi on teda opravdu potřebuje, protože ta skupinová mu nic, nic... jemu nic nedala. Třeba určitě jsou rodiče, který si řeknou „to dítě se nějak posunulo“. Ale my jsme se neposunuli vůbec nikam. Tam šlo hlavně o to, že aby neměl ten fyzickej kontakt s těma dětma, jo? Takový to žďouchání a tak jako, což to trvá pořád a chování se nezměnilo.

1: A v čem myslíte, že by ten individuál jako by mu prospěl víc?

2: Tak asi proto, že by se věnoval jenom někdo jemu, a řešil by s ním situaci třeba, která byla, proč to udělal – protože on někdy ani nedokáže říct, proč se to stalo, a nebo jakoby spíš si myslí, že se něco stalo, a ono se to tak nestalo – takže takový to řešení... řešení nějakých situací s ním, jak by měl postupovat, nebo já nevím. Do tohohle toho moc nevidím.

1: A ještě jenom se vrátím k tý rodičovský skupině, byl tak taky pro vás nějaký výraznej jako moment nebo nějaká aktivita, úplně, ať už jako příjemná, nebo nepříjemná, ale že vám to tak jako, že to máte tak jako v paměti? Něco, u čeho jste se fakt jako podivila, nebo vám to bylo fakt jako nepříjemný, že jste se tam jako cejtla, že to není úplně ono? Nebo naopak něco, co jako...?

2: Eh, tak asi už jenom to, že jsem přišla na to, že někdo má ještě opravdu něco horšího než my, což si člověk tak jako nad tím svým dítětem řekne „to je hrozný, jako musíme se toho zbavit, musíme mu nějak pomoci prostě“, a pak když slyšíte to, že někdo má ještě něco mnohem horšího, tak je to takový, že člověk se opravdu jako podiví, co je jako vůbec možný. Takže asi to, no.

1: A střídáte se s někým na té skupině, ještě chodí někdo?

2: Ne, ne, ne, protože manžel chodí pozdě z práce, takže sem chodím jenom já.

1: A uvítala byste to, kdyby občas třeba i šel?

2: Určitě.

1: Kdyby byla ta možnost?

2: Zezačátku byla myšlenka, že sem bude chodit manžel. Bohužel to nevyšlo, no. Takže chodím jenom já.

1: A v čem by to bylo pro vás jakoby lepší, kdyby...?

2: A tak myslím si právě, že by slyšel to, že prostě něco se tady řeší, jak se to řeší jinde, jo, prostě ne jenom pořád já sem chodit a já slyším, jak se věci řešej, co se kde jak dělá, jak jsou na tom lidi i jako hůř s těma dětma. Takže si myslím, že tohleto, že by, že by to bylo docela fajn, no. Že by měl taky obraz o tom vůbec jako, jak to tady funguje.

1: A když se podíváme tak jako do budoucna, tak co, co si vlastně z těch skupin tak jako odnášíte? Kdybyste to měla tak jako zhodnotit, přeci jenom už bude za chvíli konec, tak jenom jakej máte z toho vy třeba i pocit, nebo... nemusí to bejt nějaký jako úplně strukturovaný, ale spíš jako tak jako co si odnášíte, no. Co si myslíte, že vám tak jako zůstane po tom dál.

2: Ee, tak myslím si i jako řešení těch situací, protože hodně řešíme, prostě jednou se řekne, někdo má nějaký problém, tak jak by to vyřešil. Že vlastně i ty psychologičky nám raděj, jak by se to dalo řešit, co by se dalo dělat. Že v určitých věcech jako nemůžu říct, že by mi to nic nedalo, určitě něco pozitivního taky; že slyším práce, jak se co řeší, a poraděj vám. Že tohleto je jako fajn i pro ty rodiče, že nejste s rukama v klíně, že už taky něco slyšíte, co by se jak mělo, takže to mi přijde takový dobrý.

1: Takže tam máte občas jako takovej, že si říkáte „aha, tak já bych ještě mohla udělat třeba tohle“, jakože...

2: Tak určitě. Nápadů tam jsou. A člověk si z toho něco veme a i to zkusí, no.

1: Jo? I to zkoušíte?

2: Určitě. Určitě, no.

--- *přerušeni třetí osobou, dotaz, zda ještě můžete položit poslední dvě otázky*

1: A co si myslíte, že si odnáší Syn?

2: No, tak já se obávám, že asi nic.

1: Nic. Jakože fakt vůbec nic? Fakt vůbec?

2: Fakt sem chodí s odporem. Já jsem se ho ptala „a těšíš se tam?“ a „jó, tak jó“

--- *přerušeni čtvrtou osobou, požádání o poslední otázku*

1: A myslíte jenom, že se, že se ten Synův problém do budoucna zlepší, nebo?

2: No, bylo mi řečeno, že to časem bude lepší, tak já v to doufám, no.

1: Ehm. Jo.

2: Doufám že, jakoby vyspěje a že dospěje trochu a opravdu že se mu některý věci tak jako rozplynou a řeknou si „ježiši marja, jak jsem se to choval“. Prostě se mu jako rozsvítí a že to bude lepší, no.

1: Hm, dobře. Tak vám moc děkuju. Děkuju za data.

Příloha 5: Rozhovor s otcem (E)

1: Proč jste začali navštěvovat skupiny?

2: Bylo to na doporučení paní doktorky Novákové, protože jsme zkrátka jako rodiče nezvládali určité problémy. Ty problém byly ty, že se Dcerce zhoršil výrazně prospěch ve škole, my jsme nevěděli proč. Vnímali jsme, že má nějaké problémy s nějakými kamarádkami ve třídě, ale nedokázali jsme to víc specifikovat. Dcerka začala písemně zadržovat při písemném projevu, vždy napsala něco dobře, za pět minut špatně a zase za dalších pět minut dobře. A tak se to opakovalo. Tak jsme pojali podezření, že tam bude nějaká dyslexie. Odbornice nám tady v poradně nám řekla, že Dcerka nemá poruchu učení, má velmi vysoké IQ a úspěšně s námi manipuluje. Doporučila nám tuhle skupinu, aby se zlepšily vztahy a aby se Dcerka naučila určité sociální dovednosti – třeba, aby s ostatními nemanipulovala a tak.

Byla to pro mě velká úleva a hlavně příležitost se naučit něco nového, něco jako poznat. Třeba já ze svého dětství znám jenom to, že to jsou ti rodiče, ti boží. Rodiče měli obrovský nátlak na bezchybnost a chybí tam to porozumění. Partnerka měla podobné dětství. Na druhou stranu jsme nechtěli propadnout takové té symbióze, kdy se to dítě přilepí na toho rodiče a rodiče za něj řeší úplně všechno. Dítě je pak taková princeznička, které dostává všechno pod nos. Takže jsme hledali takový ten vyvážený způsob. To si myslím, že jsme tady našli.

1: V čem konkrétně myslíte?

2: Ze začátku jsem tedy nechápal, co přesně má tady tahle skupinka za cíl a když jsme se jako rodiče tady s dětma, společně jsme například malovali, plácali jsme něco z hlíny, tak jsem to začal vnímat, že to má být něco jako nácvik na společný prožitek určitého volného času. Pak my rodiče jsme vůbec nevěděli, co tady děti dělají samy o sobě, když jsou na skupině. My máme takové to sezení v kolečku, pak byl velký přínos v tom, že ostatní rodiče povídají v tom, jak vlastně zvládají či nezvládají problémy s těmi svými dětmi. V podstatě každá ta situace směřuje do nějakého určitého problému, který jsme tam pojmenovali. Pak jsme společně řešili nebo hledali společně řešení. To, co jsem si odnesl je to, že spousta těch rodičů mají takový ten náhled nátlak na takovou tu bezchybnost. Jedna paní si tam stěžovala, že její syn ve druhé třídě nepřečte třicet stránek. Dostala od nás jednoznačné zrcadlo, že 30 stránek je fakt teda moc a že klidně stačí míň. Tak já jsem přestal být doma takový ten, jak jsem to poznal od svého otce, všechno musí naprosto bezchybně jinak nebudou jedničky.

Poté za ten rok té práce, to co vykrytalizovalo po těch skupinách, že děti mají svoje dětství, že si ho musí nějakým svým způsobem odžít a taková ta bezchybnost se dostaví někdy později jako v tom dospěláckém životě. Uvědomit si, že nikdo není dokonalý a i dvojkaři se dostanou na vysokou školu a najdou si dobré zaměstnání. Mohou výborně fungovat. Tohle jsem si odnesl, že ten nátlak na absolutní bezchybnost je úplně nesmysl. Dítě má mít svoje dětství.

1: Předtím jste tohle vnímal jinak?

2: Dřív to bylo určitě jinak. Přebíral jsem to, co dali rodiče mně a moje dětství byla drezúra na bezchybnost. Hodně jsem z toho čerpal. Ono se to tak nějak zhmotnilo. Já jsem se svým dětstvím musel zaobírat již před třemi roky, kdy jsem vyhořel. To byl výsledek té bezchybnosti. Bylo to teda přistání na tvrdou podlahu a pak jsem se postupně vyškřábal nahoru. Nyní to funguje a úplně jinak.

1: Vyhledal jste tedy nějakou pomoc?

2: Určitě.

1: Takže máte s terapií zkušenost?

2: Ano, já jsem docházel. To trvalo přibližně rok. Poté jsme to zhodnotili, že došlo k posunu. Hodně jsem tam řešil svoje dětství a nátlak na tu bezchybnost, přenášel jsem to pak sám na sebe. Skončil jsem pak v ringu KO. To bylo před třema rokama a to Dcerka dokončovala první třídu, to nebylo nijak zřejmé, ale ve druhé už ano. Tam stouply nároky a

Dcerka občas něco zapoměla. Můj postoj byl takový: „tak si v tom udělej pořádek, už seš velká holka“. V podstatě během té skupinky mi došlo, že s těma dětma nelze mluvit tak jako by jim bylo 15. Tak to byl asi můj přínos.

1: Rozmýšleli jste si nástup do skupiny?

2: Tak ono to šlo ruku v ruce i s tím prospěchem. Takže jsme vyhledali psychologickou pomoc. Vůbec jsme to nerozmýšleli. To jsme převzali. Na skupinu jsem docházel teda jenom já. Partnerka má obavy, že by se sama musela zabývat svým dětstvím. Já tím, že už to mám za sebou, tak jsem věděl, co mě asi tak čeká.

1: Co jste si myslel, že se tady bude odehrávat?

2: No myslel jsem, že se bude odehrávat navázání odlehčeného kontaktu k dítěti. Takový ten postoj má podle mě asi hodně rodičů. Takový to, že dítě má mít samé jedničky, musí to být přirozené a rodiče očekávají, že se to bude dít samo od sebe, že i když chodíme do práce, tak ještě se tady zabývat nějakým učením. Takže to jsem očekával, že s takovými rodiči se tu setkám no. Ohledně nějaké formy vedení skupin jsem si řekl, že se nechám překvapit. Neočekával jsem, že se bude rozebírat naše dětství, ale to bylo to, co jsem si asi sám odnesl. Začal jsem vnímat takové ty souběžnosti. Kdybych o toho postoje neupustil, tak by měla Dcerka celkem dobře slušně našlápnuto jít úplně tou samou cestou co já. Ten výsledek rozhodně příjemný nebyl, takže takhle to začalo postupně docházet ke mně. My jsme jí taky v té třetí třídě nastavovali drezúru, protože jsme nevěděli jak na to.

1: Pracovali jste na skupině nějak se svým dětstvím?

2: Na začátku jsme jen napsali něco o svých rodičích a představovali jsme je. Na začátku jsem měl tendenci to všechno vylíčit v naprosto skvělých růžových barvách. Je to možná optimistický pozitivní přístup k životu. Spíš je to nějaká obrana to nevidět z té černé stránky tak jako kdo by se chtěl furt v něčem babrat. Možná by to pomohlo víc rodičům se tím dětstvím zabývat. Nevím, jakou formou by se to mohlo dít. Myslím, že by rodiče měli víc reflektovat svoje dětství. Třeba ta paní, když říkala s tím synem a že nechte těch 30 stránek, tak na ni bylo vidět, že tu naši zpětnou vazbu nebere tak vážně. Nevzala si to k srdci. Že ji vlastně pořádně nedošlo, kam ten její extrémní postoj může vést. Já jsem si to odžil, tak vím.

1: Jak na to reagovala Dcerka, když jste ji řekli, že budete docházet na skupiny?

2: My jsme ji řekli, že budeme docházet na skupinku, kde by se mohla naučit, jak řešit konflikty s kamarádkami. Určitě se jen naštvat nebo do někoho kopat, není řešení. Myslím si, že ta práce v té skupince Dcerce hodně pomohla. Na začátku září - října chodila domu vždycky taková smutná, bez energie. Kolem listopadu se u nás začala objevovat Anetka, pak Market, Amy a najednou ten náš barák začal žít. Takže tu situaci Dcerka pak úplně přehodnotila.

1: Čím myslíte, že to bylo?

2: Dcerka nám sama říká, že to je díky tomu, jak děti měli skupinku samy pro sebe, že oni si nacvičovali různé modelové situace a najednou Dcerka začala vnímat úplně všechno jinak. Do té doby měla představu o té bezprostřední bezchybnosti, snažila se být tou velkou drsnou vůdkyní, aby ty holky byly kolem ní, ale když těch holek je hodně a každá chce být vůdkyní, tak je to problém. Ale tady se to naučila, díky tomu nacvičování. I nám říkala, že se tady hodně naučila, že sem chodila ráda a naučila se jednat s kamarádkama. Dcerka se těšila, vítala skupiny.

1: Říkali jste to i někomu v rodině, že někam docházíte?

2: Říkali jsme to i v rodině, našim rodičům. Samozřejmě, jak je ve společnosti velký strach z psychologa, tak hned říkali: „Ježíš marjá, co má holka za problém?“. My jsme říkali, že v podstatě jako žádný. Jen, aby se posunula někam dál. Naučí se tam něco, co ji neumíme naučit my ani ve škole. Tak pak moje máma začala mít špatné svědomí. Říkala mi, že ona pro mě udělala úplně všechno. Tak jsem se ji ptal, proč to hned vztahuje na sebe. Tady je jiná doba, situace a děti se vychovávají jinak. I se tam promítlo, že já jsem měl problém, tak možná si promítla tu drezúru té bezchybnosti, která podle ní byla v té době správná. Říkali jsme to i ve třídě paní učitelce, že bude Dcerka docházet do poradny. Paní učitelka neměla

úplně pozitivní reakci ale ani žádnou takovou tu negativní. Spíš to přijala. My jsme se snažili s ní konzultovat, proč má Dcerka takový prospěch a paní učitelka říkala, že nějaké dítě nadané je a někdo není. Spíš pasivní postoj. Porozumění z její strany tam nebylo. Zároveň tam nebyli negativní postoje. Spíš takový zabeđený. Tak jsme se schylovali k nějakému pilování učení, drezúře, což mi teď po tom roce přijde jako naprostá hloupost. My jsme si i nastavili takový pravidla, což vzešlo i z konzultace s rodiči. Partnerka měla hodně emotivní projevy na špatné známky. Křičela a dávala najevo nespokojenost. Já jsem ji řekl, ať toho nechá, že to má na to dítě hrozný dopady. Špatný známky řešíme tak, že Dcerka musí zjistit, čemu Dcerka nerozuměla a pak musíme máknout, dohnat to. Je to konstruktivní řešení bez emocí. Dřív to bylo: „Po kom jsi, co z tebe bude.“ Já tohle prosadil. Tohle jsem si uvědomil během tady toho sezení. Jedna maminka totiž i ukazovala, jak se zlobí na svého syna. Tak to jsem si říkal, ježiš marjá, to jsme praktikovali taky a to je úplně hrozný. To jako určitě ne.

1: Líbil se Vám systém ten skupin?

2: Když jsme měli i ty společné hodiny s dětmi, tak to bylo takové odlehčení. Takový ten tunel. Myslím, že kdyby to byli pouze rodiče bez dětí, tak by se to tak víceméně odcizilo.

1: Chodil jste rád na skupiny?

2: Ano, těšil jsem se. Ale asi 4 týdny jsem vynechal z důvodu nemoci a práce v zahraničí. Partnerka sem však nechtěla chodit. Jí bylo i nepříjemné, když jsem já chodil na terapii. My jsme docházeli i na párové sezení, což bylo hodně náročné. Měli jsme náročné období i mezi námi. Myslím si, že se ale dost zlepšila za poslední dva roky. Ona nechce být však skenována. Zajímavé bylo, jak se na mě ostatní maminky dívaly. Říkali mi: „ty jo, vy sem chodíte, to ten můj by sem vůbec nechodil“.

1: Jak jste se cítil jako muž mezi ženami?

2: V pohodě, nedělalo mi to žádné problémy. Nepotřeboval jsem žádného chlapa do party. Já jsem to spíš chápal jako zdroj informací, jako zdroj impulzů jako jsou ty moje postoje správný, měl bych se zamyslet nad něčím jiným, poznám něco jiného, a když jde o vaše dítě, tak nevnímáte, zda do skupiny chodí muži nebo ženy. Spíš jsem sem chodil proto, aby se dítěti vedlo dobře.

1: Dozvěděl jste se o Dcerce něco nového?

2: Tak co nás překvapilo, tak ten test inteligence a i ta manipulace. Tam kde bývá manipulace, je to taková hra, kdy počátek té hry je nezáměr z jedné strany a pak se snaží s tím něco udělat. Já o tom mám hodně přečtenýho. Navíc i zkušenosti z práce kde jsem vyhořel, protože jsem si myslel, že všechno zvládnou nejlíp, stejně jako můj otec. Indián nezná bolest. Hlavně nedůvěřovat okolí. Pak jsem ale viděl, že mi ten můj obchod tak nejde, pak jsem se zhroutila, přehodnotil jsem situaci. Ale třeba jsem zjistil, že obchod o té manipulaci není, spíš jde o to zjistit, zda ten člověk to opravdu potřebuje a pak je z toho radost pro obě strany. Musíte však překonat různé brzdy třeba strach z odmítnutí. Snažím se netlačit na pilu. Zjistil jsem, že spousta těch informací vím, já sám. Pracuju na osobnostním rozvoji neustále. Víím, že bych sem třeba nikdy nešel a řekl bych vám, že je to blbost a holka se má učit sama.

1: Jaká byla atmosféra na skupině?

2: Byla příjemná. Vždy tam byly dvě psychologičky, které se snažily navodit vstřícnou atmosféru, aby se lidi uvolnili a mohli mluvit o svých problémech.

1: Viděl jste tam nějaký posun od začátku do konce?

2: Ze začátku byl velký ostych, budou mě analyzovat nebo ne? Ale já jsem to tak zhruba věděl. A6 po nějakém pátem sezení řekli, že se definuje nějaký problém a bude to mít jasný řád. Díky tomu jsem si to hned taky víc ujasnil. Pak si myslím, že jsme si i začali navzájem pomáhat. Myslím, že jsme si i navzájem pomohli i se stresem.

Obecně mi to přišlo velmi užitečné. I ty společné hodiny s dětmi. Člověk tam pak dává nějaké struktury svoje.

1: Je nějaké téma, které vám chybělo?

2: Třeba to dětství možná víc rozebrat. Uvědomil jsem si, jaký dopady to naše chování mohlo mít dopad.

1: Jak se Vám líbil přístup terapeutů?

2: Vřelý, lidský přístup terapeutů. Bylo to vidět i na těch společných skupinách i to hodně oceňovala, jak jsme společně dělali.

1: Sdíleli jste to s dcerou?

2: Ano, ona byla velmi zvědavá. Ptala se mě, jak ty děti vlastně hodnotíme, že si tam o nich povídáme. Jak to tam vlastně je. Říkal jsem jí ano, my si povídáme o dětech a o tom, jak s vámi máme pracovat. I jsem jí říkal, že kdybych na té skupiny nedocházel, tak bych se choval jinak než teď, když přinese špatnou známku. Tak se divila, že jsem se to naučil tady. Říkal jsem jí, že i rodiče dělají chyby a mění svoje postoje. Povídali jsme si o tom i v průběhu týdne. Dlouhou dobu nám ani nepovídala, co tady dělají a jen říkala my hrajeme takové hry a já ti to nepovím. Tak jsem si říkal no tak dobře. Jakoby mi říkala, tak se starej, zjisti si to sám. Pak se zlepšilo všechno, po všech stránkách. Najednou nám začala říkat, jak se opravdu s těma kamarádkama cítí, dřív chodila taková zatvrzená, „nic nevím, nic nepovím“. Někdy jsem měl pocit, že máme doma agentku CIA a ne dceru, ale teď najednou s náma sdílí, co bylo boží a tak. Teď máme takový prožitky.

Hodně zmiňovala tu hlínu a pak to, jak jsme si vyměnili role, že jsme měli hrát to, že my rodiče jsme jako děti přinesli špatnou známku. To bylo hodně zajímavý. Nesehrál jsem ji, protože to bych jenom mlčel a ona by na to nereagovala. Já jsem měl hlavně pocit, že se tomu musí zasmát a nějak si to zrekapitulovat.

1: Bylo něco, co vám chybělo?

2: Dcerka se chtěla naučit, jak komunikovat s těma holkama. Což si myslím, že si odnesla. Hlavně to, že se nedá se všema vycházet, že život je o kompromisech. I když se něco někomu nelíbí, tak to není konec světa. Určitě se naučila zacházet s konflikty. Dcerka i začala být víc realistická hlavně skrz spravedlnost, už se tak nehroučí. Což je výsledek téhle skupiny. Ani ta manipulativnost už se neprojevuje tak výrazně. Minimálně to překlopila do toho, že se ostatní necítí, tak špatně.

1: Myslíte si, že se obtíže zmírnily?

2: Já si myslím, že ano. Tak tam šlo hlavně o komunikaci s kamarády. Aby dokázala změnit určité postoje k nim, k sobě a to se podařilo jenom tím, že jsme je změnily i my. Dcerka sama řekla, že příštím rokem už sem chodit nechce, aby měla více času na kamarádky. Skupina splňovala takový mikrokosmos těch přátel. I když tady byla jediná holka, tak sem chodila velmi ráda. Měla tady pocit přátelství.

Příloha 6: Rozhovor s matkou (M)

1: Možná na začátek bych se zeptala, proč jste vlastně sem začali chodit s Synem?

2: Protože měl problémy ve škole; vlastně on je má do teďka, nebo teď se to zase vystupňovalo, protože prostě, že jakože on šikanuje děti. Ne že on je ta oběť, ale spíš že on šikanuje děti. Jenže je to tam takový sporný, prostě tam taky není úplně jasný, kdo koho, že jo, no. Takže kvůli tadyhle tomu, no. Že vlastně tenkrát na něj někdo napsal stížnost. A oni když tam je uvedený, že dítě šikanuje, tak se to prostě musí vyšetřovat, a to. A já jsem radši teda, než aby ho oni někam posílali, tak jsem s ním šla radši sama, že jo, sem. Jako sama od sebe, aby to nebylo jako z podnětu tý školy.

1: A kdo napsal tu stížnost? Jako ve škole se...?

2: Ne, rodič nějaký. Ale to já nevím. Ona tenkrát mi to učitelka dala s tím, že to bylo začerněný, že oni to nesměj asi ukázat, kdo jako je ten.

1: Jo, jo. Takže rodič jakoby napsal paní učitelce a paní učitelka kontaktovala vás.

2: No jasně no. A já jsem pak, na to konto jsem šla sem, k panu doktorovi – tomu, já si vždycky nemůžu vzpomenout, jak se, jak se jmenuje – k Šajtovi, no. A tam vlastně teď u něj jsme, že jo. Protože on má tu školu pod palcem vlastně tuhle, co chodí Syn.

1: A co to je za doktora? To je jakoby normálně...

2: No tady, jako k panu doktoru Šajtovi.

1: Jo, jo, jo, jo. Takže ten vám doporučil sem chodit na ty skupiny?

2: Na ty skupiny, no.

1: Že vám o tom řekl. A jaký to pro vás bylo, když jste se takhle dozvěděla, že tady jsou tyhle skupiny, tak...

2: Tak mě to zaujalo docela. Jsem si říkala, že by mu to mohlo nějakým způsobem pomoci, nebo že prostě jako by to nemuselo bejt špatný, no.

1: Takže jste si to ani nějak dlouho nerozmyslela. Prostě...

2: No, tak ono ani není docela jednoduchý se sem dostat, že jo. Že jako vlastně já jsem sem pak na podzim volala a jako že ho tam teda umístili a dobrý, no. Nějak jsem nad tím nepřemýšlela, jsem jako chtěla, že jo, no.

1: A říkala jste to i Synovi teda, že sem budete chodit?

2: Jo, jo, jo. A on sem chodí teda rád, no. Oni některý ty rodiče třeba říkaj, že ty děti sem moc nechťej, nebo to, ale on teda sem chodí rád.

1: A vzpomínáte si, jak jste mu to řekla? Jakoby, jak jste mu to...

2: Úplně normálně. Já jsem se s tím moc... jako nemažu. Jako nebo že bych mu lhala nebo že bych mu něco říkala. Normálně, že prostě budem chodit sem, no, a hotovo.

1: A věděl, že to je kvůli tý šikaně? Nebo zmínila...

2: Takhle. Věděl jako, že to je kvůli tomu, že prostě v tý škole jsou problémy, no, to jo.

1: A jak na to...

2: Takhle, ona šikana. Já řeknu jako, co ono to vždycky je. Ono je to i o tom, že on, já nevím, třeba se hádaj a on řekne prostě někomu, že mu rozbije hubu, nebo takhle, no. A oni to hned berou jako šikanu. A vlastně se ty děti hádaj blbě, že jo. Navzájem. Tak. Zase je lepší tomu předcházet nějak, než to nechat bejt, že jo, no, tak.

1: A vzpomínáte si, jako co na to Syn říkal? Řikal jako že jo, dobrý, nebo nevěděl, nebo mu to bylo jedno, nebo...

2: Em, já myslím, že mu to vcelku bylo nějak jedno. Jako že to neřešil moc. No. Já myslím, že to neřešil nějak, no. Že by jako se nějak bránil tomu, nebo...

1: A ví o tom ještě nějaký vaše nejbližší okolí, že sem tahle chodíte?

2: Jo, já se o tom bavím úplně normálně. Jako že to nepovažuju jako, že by sem se nějak měla stydět nebo.

1: A kdo to třeba ví? Třeba prarodiče to vědí?

2: Jo, všichni. No tak, jako příbuzní to vědí, že jo. No, já nevím, švagrový a tihletí to všechno vědí. Normálně, i jako co se bavím třeba... Tak ve škole to učitelka to ví, že jo, to je jasný, no,...

- 1: No, to jsem se chtěla zeptat, no, jak to.
- 2: A jako co se tam bavím s nějak maminkou, že jo, tak taky. Protože jak říkám, já se o tom jako s tím netajím nějak, no. Že na tom nevidím zas nic nenormálního.
- 1: A na ty skupiny sem chodíte sama, nebo se s někým střídáte?
- 2: Sama sem chodím.
- 1: Sama. A líbí se vám vlastně ten systém? Že tady probíhá ta rodičovská skupina a zároveň i ta dětská jakoby ve stejnej čas. Nebo byste to chtěla nějak změnit?
- 2: No, mně to přijde dobrý, protože si před těma dětma toho tolik nemůžete říct, jo, že tam si můžete říct věci, který prostě ty děti by neměly slyšet, třeba, že jo, nebo nemusej. Tak mi to přijde tenhle systém dobrej, no. I mi přišlo dobrý teďko, že vlastně teď jako byla ta zpětná vazba, že nám říkali ty děti, jak se tady jevěj, že jo, no. A pak jednou za čas, když je ta společná, tak jako takový mi to přijde dobrý tohle to řešení.
- 1: A dokázala byste třeba popsat tu atmosféru na tý rodičovský skupině, jaká tam jakoby je, panuje?
- 2: Já myslím, že docela dobrá. Že takhle tam zůstali – oni tam chodili ještě jiný lidi, že tam někdo přestal chodit, někdo přibyl – a myslím si, že takle tyhle ty rodiče, co tam jsou, tak dokážou i jako komunikovat, že někdy tam je někdo, že prostě jenom mlčí třeba a nic neřekne, že jo nebo tak, a že teďka ti, co tam zbyli už na závěr, tak ti jsou už docela takový, buď se s nima dá o tom bavit, nebo že se tam jako probíraj ty věci. A přijde mi to docela dobrý, no. Říkám, pár jich odpadlo, nebo nevim, jestli oni to měli možná jenom na toho půl roku někdo, že jo, nebo.
- 1: A jak byste hodnotila jakoby sebe na tý skupině? Myslíte si, že tam jakoby hodně mluvíte, nebo...
- 2: Já si myslím, že tak přiměřeně. Jako mluvím, no. Nemlčím teda úplně. Že když něco potřebuju sdělit, tak sdělím, a vyloženě nemlčím, no.
- 1: A líbí se vám to vedení z hlediska těch psychologů, psychologek teda?
- 2: Jo. Jako nemám proti tomu nic, co bych jako mohla říct, no.
- 1: A co se vám třeba líbí nejvíc?
- 2: Mně se líbí to, že vlastně tam můžete říct – nevim, jak oni tomu říkaj, ta metoda, že řeknete to svoje, a oni, teď na to reaguje někdo, že jo, a pak se to shrne dohromady; já nevím, jak oni tomu říkaj.
- 1: Ty bálintovský skupiny?
- 2: No, no, no.
- 1: To sdílení toho problému.
- 2: No, no, no. To se mi třeba docela líbí, že ti lidi na to řeknou svůj názor, a vlastně tady v tom momentě jsou nuceni všichni mluvit, že jo. Víceméně. Že jako, nebo by měli říct na to nějaký ten názor, no. Tak tak jako. To se mi docela líbí.
- 1: A něco, co vám bylo třeba nepříjemný, nebo co byste jako vytkla, nebo...
- 2: Mm, tam jako nic. Takhle, jako stalo se mi, že jsem měla blbou náladu, tak jsem prostě řekla, že třeba nechci o něčem mluvit nebo tak, tak to bylo vzatý v pohodě, a jako nemám tam nic proti, že by mi tam něco vyloženě vadilo nebo že by sem nechtěla mluvit nebo že by mě tam někdo nutil nebo tak, tak to vůbec. Úplně v pohodě.
- 1: A vidíte tam u sebe nějaký rozdíl třeba od toho září, protože vy jste tady vlastně celý rok, a jakoby teďkonc? Nějak i třeba pocitově nebo nějak, jak to...
- 2: Tak rozdíl je v tom, že se mi teďko třeba před těma lima líp mluví, že jo. Protože už za ten rok, nebo za toho třičtvrtě roku, že jo, tak už jako přece jenom se tolik před nima neostýcháte nebo tak, takže jako podle toho. Že spíš jsem ztratila ten stud mluvit před těma lidma, no. Protože už jsem si zvykla, tak si zvyknete, no.
- 1: Myslíte si, že jsou nějaký věci, který jste tam jakoby nabyla a potom je použila potom i třeba jakoby v reálu doma třeba? Nebo že se vám tak jako vyvstaly prostě při nějakých...
- 2: No, určitě. Jsme se bavili právě jednou, že je důležitá důslednost, že jo. Že jako nejde prostě, já nevím, dycky na to dítě říct „a teď nesmíš tohle“, což já samozřejmě taky dělám, že v tom afektu mu prostě zakážete všechno možný, i to, co nejde zakázat, že jo. A že to

není dobrý, že prostě je potřeba to dodržet. Tak to jsem pak udělala, že Syn zlobil, tak jsem mu zakázala jít na oslavku a to jsem prostě dodržela, jako že nešel, no. To bylo jako takový, že jsem se toto držela. Jsem si řekla sakra, to už musím jako jednou něco aspoň dodržet, no. Že tohleto, no. (08:10)

1: Takže jste tam jakoby něco řešili a potom jste si to přece jenom vzala do tý praxe. To je super. A přišlo vám tam něco, co bylo jakoby třeba i úplně zbytečný, že byste jako vůbec neřešila, nějaký téma, který vám přišlo i úplně mimo třeba...

2: Jo, bylo tam... Ta paní už tam nechodí, to ta paní, že vlastně nám furt vyprávěla, jak, že to její dítě je strašně chytrý a že je tak chytrý, že má právě tyhle problémy. Tak to mi tam trošku jako lezlo, to bylo takový, že fakt to některý ty lidi, že jo, nebo i já mám daleko větší problémy než to, že to dítě je moc chytrý, že jo. To mi... Ona tam byla asi jednou nebo dvakrát, pak už nepřišla. Tak to mi přišlo třeba zbytečný.

1: A je nějaký téma, který naopak vám jakoby, vám osobně chybělo? Že byste ho potřebovala jakoby probrat, že ho máte někde v hlavě a potřebovala byste si ještě o tom třeba promluvit, ale...

2: Tam je to totiž tak, že vlastně většina těch dětí, co tam jsou, tak jsou oni jakoby ty oběti brány, nebo že, já nevím, že se neuplatnějí v kolektivu nebo tohleto. A vlastně s Synem je to jako naopak, že jo, trošičku. Takže mi přišlo nejdřív, že on tam do toho vůbec nezapadá, ale ve finále jako pak, když posloucháte ty lidi nebo to, tak... jo, že jo, no. Že v podstatě on taky, ty děti se k němu teďkon v tý škole chovaj hnusně a pomalu se to obrátilo, že on je jakoby ta oběť. Že jo než... že víceméně, teď už mi to přijde, že to má podobný jako ty ostatní děti tady.

1: Ale ze začátku to jste myslela, že to je jakoby naopak? Že...

2: On Syn, já jsem s ním tady kvůli tomu, že on ubližuje, že jo, a tady věčně co jsem poslouchala ty rodiče nebo tak, tak většinou ty děti byly jako ty, ty oběti vlastně, že jo, no.

1: Takže možná tohle by vám tam ještě jako by víc chybělo. I když teď říkáte, že je to, teďkon už zase naop...

2: No, teď už je to takový, že už se to srovnalo a že už mi přijde, že to tam jako se hodí i, no. Nebo srovnalo, no. Srovnalo, ale...

1: No, a myslíte, že teda od toho začátku toho problému, že vlastně se jakoby, nejdřív Syn byl takovej, že on byl ten jako – já nevím, jako, nechci říct, že jako – šikanátor nebo útočník, a teďkon že je jakoby spíš oběť? Tam je takovejhle...

2: Tam je to celý takový zvláštní tam. Prostě v tý škole, tam to je nastavený od začátku celý špatně, protože ta učitelka, prostě, ona, on jí nesedl, že jo, jako Syn, mi přijde. Prostě ze začátku to bylo o tom, že furt, že jo, vyrušuje, a ona je zvyklá mít nějakou, já nevím, asi klidnou, dokonalou třídu, a prostě jí nezapadal do toho konceptu. To bylo jakože, jo, prostě vyrušoval a ona se furt jako ho stavěla do tý role, že on za všechno může, jo. Ta učitelka to začala ale dělat. No a ty děti, že jo, ty děti samozřejmě jsou na tohleto vnímavý, tak ty se toho chytěj, no a za ty tři roky, že jo, tak to už je úplně prostě, to je cokoli se stane, tak to udělá on, víceméně, jo. To se ho nechci zastávat, on zlobí, jo. Doma taky zlobí nebo to. Ale takový, nevím, no. Právě říkám, že je to takový divný, no. Že už i zvažuju, jestli bych ho fakt neměla dát někam jinam, nebo že prostě...

1: To jste vlastně říkala na tý společný, že tam jsou nějaký i takový prapodivný metody, že?

2: No, právě no. Teď už mi vlastně bylo řečeno, to jsem tady říkala minule právě na tý skupině, že oni teďkon byli na škole v přírodě, tam on nejel teda...

1: Jo, to taky vim, no.

2: Byl doma. Já jsem teda chtěla, aby normálně chodil do školy, to jsem si myslela, že on bude normálně chodit, tak to mi bylo doporučeno, že ne. Aby tam jako nekazil ty děti ze druhý třídy, nebo já nevím, co to bylo. No a vlastně, ještě než odjeli, tak mi učitelka napsala, že vlastně s ním do tý školy jako budu muset chodit. Až se vrátěj. A dneska jsme teda byli u doktora a zejtra jde, no, a čekám teda, co bude, že jo. Ale prostě řeknu, že tam

nepudu. Protože to není, mně to nepřijde dobrá metoda, že jo, abyste tam jako zneužívala... Nebo co jako tam budu dělat já. Já tam budu sedět s ním v lavici?

1: No, to určitě, jako si myslím, že na to nemaj právo, no. A navíc jako máte svoje zaměstnání a věci, to je prostě...

2: To je prostě, je to takový zvláštní, no.

1: To teda hodně, no. A to vám jako přímo napsala „vy budete muset docházet se synem jako do školy, no“...

2: Já, to nevymyslela, podle mě ona to vymyslela, takovýhle metody má tam ta ředitelka.

1: Ředitelka, no. To taky říkal Syn, nebo vím, že jakoby ta ředitelka je nějaká zvláštní trošku. Tak určitě bych si s ní třeba i promluvila přímo s ní, já nevím, jako jestli jste s ní někdy mluvila, ale...

2: No, tak jo. My jste byli u té výchovný komise, že jo. My jsme měli výchovnou komisi, takže...

1: Jo, jo, jo. A proč Syn nejel na tu školu v přírodě?

2: Protože zlobí, a tak si to nepřáli rodiče, protože rodiče se boje, aby nějak neublížil jejich dětem, nebo něco takovýho jako ty...

1: Až takhle to je vyhrocený. To jste vlastně říkala, že minule jste byla ve škole, že tam šla nějaká maminka... Hm, to musí být i jako pro vás hrozně nepříjemný, že jo, že jako člověk se s tím potýká, teď jako neví...

2: Hlavně ty rodiče jsou takový, že se do všeho taky monutjou, že jo, že nenechaj ty děti chvílku jako vydechnout samotný, no nevím, prostě, no.

1: Hm. A sem ještě k nějakýmu jako zvlášť psychologovi chodíte?

2: No k tomu panu doktorovi...

1: Jo, jo, jo. Tak jo.

2: A vlastně jsme objednaní pak na září ještě i na psychiatrii ještě, no.

1: Jo, to určitě je dobrá, dobrá volba, no. No určitě bych to s ním řešila jakoby víc, no. Tohle mi nepřijde jako úplně normální jako situace, no. A jako hlavně i pro vás to musí bejt hrozný, a i pro Syna vlastně, že jo, to jako on v tom vlastně je a...

2: To já jako každý ráno, když se, tak se mi dělá špatně úplně, že má už jít do školy. Není to příjemný, no.

1: No právě, no.

2: Je to blbý, no. Teď zítra už zase si říkám „ježiš marja, tejděn byl klid, jak byli pryč“, no.

1: A přišlo vám třeba během toho týdne, co byl, Syn teda nechodil do té školy nějak, nějakou změnu toho jeho chování? Třeba přišel vám jako...

2: No, byl hodnější, teda o trošku, než když chodí do školy. Jako taky na mě, on má takovou povahu právě, že když někdo po něm něco chcete, nebo když na něj zvýšíte hlas, tak on začne bejt jako takovej agresivní trošičku. On na mě jako je sprostěj nebo to, jenomže právě taky si říkám, jestli to není tím prostě, že má ty problémy v té škole a že si to vlastně na mě všechno, že jo, že ono se říká, že ta máma je vlastně hromosvod, že jo, no.

1: To určitě, no. Může to bejt tím právě, proto se ptám, jestli...

2: Ale on říká... Já to bych chtěla úplně nějak, jako strašně prostě sprostěj, jo. Ale to prostě já vůbec nevím jako, kde se to bere v něm, jo, no. Tak dneska ty sprostěárny ono to není jako těžký, že jo. Já když čekám na něj před školou, tak když ty děti vidím, to je jako...

1: No, určitě, no. Spíš je zvláštní, že to jakoby používá takhle i doma, no. Že to je...

2: No na mě, že jo. Ale to jsou teda jako výrazy, to jako. Ale prostě, prostě to se dostane vždycky do takovýho afektu.

1: Hm, že je dost takovej impulzivní prostě, že to jakoby je úplně... Dobře, dobře. Co teda si myslíte, že Syn třeba na těch skupinách jako dělá tady? Máte, povídáte si o tom s ním?

2: No, tak on mi říkal, že tady něco malujou, hrajou, že jo, že tady odpočívaj na těch...

1: Na těch puficích.

2: Na těch puficích. Docela jako je tady spokojenej, no.

1: No a vidíte teda ten rozdíl mezi tím začátkem toho chození a teď konc? Nějakej, nebo třeba v průběhu i jako, jak byste to popsala třeba?

2: Podle mě, jako bych řekla, jako že nevím, no. Tohleto. On je, říkám, furt stejně impulzivní, jo. Že v tomhleto se to prostě, že to si myslím, že to není o tom, že to je, říkám, to už je o nějakým tom psychiatrovi třeba, nebo o něčem, si myslím já, že tohleto jako jentak se ze dne na den nebo, prostě vyřešit asi nejde, no. Říkám, on tady je spokojenej, jako chodí sem rád, právě že mi i říkal, že jo, že vlastně tady docela se i s těma dětma kamarádí, že jo, že jako nemá tady žádný problémy, což v tý škole je hrozný proti tomuhle tomu, no.

1: A v tý škole nemá žádnýho vůbec kamaráda?

2: Ale má kamaráda, ale to s nima vlastně chodím na ping ponk, jako že je tam vodim oba dva, ale to taky, to je takovej kamarád, že vlastně, i když třeba, já nevím, se dostanou do nějaký situace, že on ví, že ten Syn si nezačal, že byl u toho, tak to neřekne, protože se bojí, že ty děti se budou chovat tak, jak se chovaj k Synovi. Tak že se budou chovat k němu taky tak, když se ho zastane, Syna. Jo, že vlastně se jako nepostaví za něj, no.

1: No, to mi přijde hrozně vlastně zajímavý, že takhle, jak to popisujete, tak to je fakt jako kdyby jakoby Syn byl vlastně ta oběť, že jo.

2: No, to teďka začla říkat i učitelka, že jo, no.

1: Že najednou jakoby z nějaký jako šikany prostě se to úplně otočilo, fakt jak kdyby, ještě s tím zastáváním, že jo, to je takový typický, jako že tam je sám, protože nechce...

2: No. A to je ještě dobrý, že on má docela tu povahu takovou jako splachovací, že jiný dítě to už by se z toho támhle všelo někde na lustru, jo, z toho, co on tam má, jo, podle mě.

1: No, jenomže splachovací, to je právě otázka, že jo. On není asi tak úzkostlivej, nebo není že by brečel a tak, ale zase je agresivní, že to je zase to...

2: No, že to vybíjí, jinak, no.

1: Tak třeba ho to zatěžuje hodně právě, no. Akorát každej to má jinak. Že normální dítě by se třeba rozklepalo, rozbrečelo, nechťelo by do školy. A někdo to má, že...

2: No, on je zlej, no. Vlastně potom...

1: No, no.

2: Tak to něco musí mít společnýho s tou školou, protože vždycky byl zlobivější, ale nikdy se nechoval takhle, jako se chová od tý doby, co chodí do školy. A teď oni se mu posmívaj, že je, jako že je tlustej a já nevím co, jo, prostě takovýhle... To právě jsem s ním dneska byla na tom, na obezitologii, a přitom on není zas tak...

1: Není! A hlavně to se ještě úplně jako změní.

2: No tak, ale on ten doktor říkal, že je lepší zase to podchytit, že má, on má, když to tam spočítal, tak že má asi šest kilo jako nadváhu nebo to. Tak to není hrozný. Ale že je lepší opravdu takhle třeba jít a podchytit to. To jsme byli právě v Motole u toho, on se jmenuje, ten Marinov, to je takovej jako docela známej to, a on je takovej zvláštní. Syn říká „ježiš to je blázen nějakěj, ne?“. Protože on teda jako, to, co nám tam vyprávěl... Ale nepřišel mi špatnej. Myslím si, že jako může na ty děti to působit tak, že se chytanou za nos a že jako... Tak uvidíme, máme tam jít v září. Že teda začne nějakěj ten, jako se to ňák víc taky skupiny zase. Teda ne skupiny, ale že prostě nějak proces jako že to trvá dva roky a že se tam musí chodit převažovat a nějaký takovýhle. Tak to si myslím, že to zas taky není špatný, no. Protože, ale to jsme měli třeba i na tom, na ping ponku a tak já říkám „zase není tak tlustej, aby to bylo na posmívání“, no, že to zas. Nevím, no. Ale tak ony ty děti taky dokážou bejt, že jo.

1: Co že dokážou?

2: Že dokážou bejt zlý, no.

1: No, to určitě, no. A jenom s tím doktorem, jak jste říkala, tak on jakoby byl nějakěj legrační, jo, nebo měl nějaký takový legrační prúpovídky...

2: Ne. No, jako on byl takovej zvláštní, no. Prostě on má takový jako zvláštní asi metody a trošku na to upozorňovala i obvod'áčka, ta už vycítí, že prostě, že někdo to nezkousne, ty jeho řeči. A to. Mně to nepřišlo hrozný, no. Jako je prostě...

1: Takovej svůj.

2: No. Hodně svůj.

1: No a jenom, když se teda vrátím k tomu, k tomu rozdílu. Tak jako vidíte, vy jste teda říkala, že teda tam je ještě potřeba nějaký jako, nějaká jako psychofarmaka nebo něco takovýho, už?

2: No, to nevím jestli zrovna jako. Já bych zrovna ty prášky jako nechtěla.

1: No, jasně. A nebo prostě...

2: To je asi poslední možnost.

1: Vyšetření toho psychiatra. Ale...

2: Tam jde o to, jestli tam fakt třeba nemá nějakou tu lehkou mozkovou dysfunkci, jo? Nebo něco takovýhodle, no.

1: Jo, jo, jo, jo. No a teda všimla jste si teda nějakýho rozdílu jakoby?

2: No, moc ne právě.

1: Moc ne.

2: Moc ne. Že je jako furt stejně výbušnej, jo. Že...

1: A pořád jakoby stejný problémy ve škole.

2: Ono teďko, co jsme sem vlastně začali chodit, tak byl klid. Až to teď. Prostě teď se to zas nějak rozjelo, nebo já nevím. Mně přijde, že oni... On na tu školu v přírodě původně měl jet a že těsně před tou školou v přírodě se semlelo tohleto všechno. Tak mi přišlo, jako kdyby to byl nějaký nátlak na to, aby na tu školu v přírodě nejel. Že prostě to je vyložené v souvislosti s tím tohleto, tak prostě, tak nevím. A do té doby celkem v klidu byl. Tam nebylo nic, v té škole neměl... Ještě ho chválila, já nevím, na třídní schůzce, že se zlepšil i v chování, no. A pak najednou bum a tohle zase, že jo, tak.

1: Mně jenom jakoby přijde zajímavý, že na začátku jste říkala, že on jakoby byl branej jako ten, kterej to jakoby dělá a teďkonc jakoby je to obráceně. Tak si říkám, jestli třeba na to nemůže mít jakoby nějaký vliv třeba i tady ta skupina? Jestli třeba...

2: To si, to si nemyslím. Tam v té třídě je to takový, že... jako oběť, on teďko oběť... On je branej jako takovej, jako že vlastně, ne že by byl oběť, ale prostě vždycky za všechno může on prostě. Pořád jako, jo. To je, že cokoli se, tak vždycky oni „tak a to byl prostě Synek“ a nazdar, že jo. A přitom si třeba ti kluci se, já nevím, se pošťuchujou navzájem, že jo. Prostě, že tam musej furt mít nějakýho viníka. Mí přijde, jsem říkala, kdyby Syn odešel, by mě zajímalo, jakýho by si našli obětního beránka.

1: To jo no. To je právě otázka, no, jako že jestli fakt to už není jako oběť, jakože když takhle pořád jako vinu na něj, tak je to jako zvláštní, že jo, nemůže přece to dělat pořád jeden a ten samej. Jako dokola. A vy jste se třeba byla v té škole tam podívat, jak to tam jakoby funguje, já nevím, o přestávce, nebo?

2: Nebyla. Ale vim to, jak to tam funguje. Oni jsou tam právě, oni maj třídu nahoře úplně, oni tam udělali takovej jako až, úplně nahoře pod půdou, vlastně místo půdy nebo místo čeho to je. A tam právě učitelka jako to vzniklo kvůli tomu, to vlastně, že bych tam měla s ním chodit, že o těch přestávkách, že se bojí je tam nechávat samotný, tak to já jsem si myslela, že je tam nenechává samotný. Teda i upřímně, jsem si říkala, to bych se bála je nechat normálně, že jo, samotný. Že musí přeci taky někam jít a já nevím, co si, a to, a že právě když je tam jako Syn, tak že se bojí, aby se něco nestalo, že aby jim neublížil těm dětem. Takže kvůli tomu. A já říkám, ale on není, on si ještě nosí do školy knížky, že si třeba čte, jo, nebo já nevím, tak... Nevím, no. Takže vlastně jako kvůli tomu, no. A že bych tam vlastně musela dřepět celou hodinu, a ještě s ním chodit na oběd, na záchod, všude jo. Že to je super metoda a že ty děti jsou z toho pak tak zkrouhlý, že už nezazloběj. Já říkám, no, tak, to kdyby někdo udělal mně, tak bych zlobila ještě víc teda.

1: No, to jo, no.

2: Že to mě by jako... Já když se vžiju do něj, tak on stopro taky, na něj tohleto by žádnej, nemělo žádnej efekt.

1: Hm, no jasně, no. A i pro vás, že jo, takový hrozně jako úplně trauma...

2: A stejně ty děti se nebudou chovat tak, jak se chovaj normálně, když tam budu, že jo.

1: Právě. Stejně pak odejdete a on jako...

2: No a co. Tak ještě, tak vodejdu a ještě se mu budou smát daleko víc a jeho to vyprovokuje k dalšímu...

1: Přesně!

2: Nějakým násilím. Jo, že prostě si myslím, že to k ničemu nepovede.

1: No, ale určitě tohle fakt řekněte tý ředitelce, prostě váš jako názor na to, a že se to pak ještě může zhoršit.

2: To už mi tady říkal ten jeden pán, to už je pomalu na nějakou stížnost jako na zřizovatele, že tahle metoda prostě, že to není možný, že jo.

1: No, no, určitě. To jako není úplně normální, že jo. Nikdo nemá právo vás tahat. Jako to, no.

2: Tak já vim, že choděj asistenti. Ale ti choděj, já nevím, když jsou ty děti, že jo, já nevím, třeba autista nebo, já nevím, tyhle ty, že jo... Tak s těma choděj asistenci, že jo, a taky se to moc nelíbí teďko, že jo, že chtěj dělat, že by chodili do těch normálních tříd.

1: A jaký jsou pro vás ty společný skupiny? Jakoby ty společný hodiny, je to pro vás příjemný?

2: Jo, dobrý. Určitě. Tak jsme tady hráli tu hru nebo to, tak to bylo dobrý.

1: Mm, jakou hru myslíte? Tu...

2: Takový, jak měli ty...

1: Ty obrázky?

2: Ty obrázky, no.

1: Jo, jo, jo. To vás, to je zajímavý, že to všichni jako zmiňujou.

2: Tak právě, že mě to zaujalo. To byla dobrá hra, no.

1: A jak, vnímáte tam třeba rozdíl v tom vztahu s Synem, když jste tady jakoby spolu před ostatníma, že to je jakoby klidnější, nebo...

2: No, tak to určitě, no. Že on se chová před lidma trochu, přece jenom, umírněnějc, no. A tak my nemáme, my jsme jako takový, že, já jsem taky taková horká hlava, že my vždycky jdeme do sebe jako že se pohádáme a že on je v tom afektu, já jsem v afektu potom z toho, a je to o tom, že... třeba s partnerem to ani nemá tohleto. Protože v podstatě, já jsem mu to ale říkala, říkám „no, tak za prvé ty chodíš večer domů, takže ho vidíš hodinu večer, a nic po něm nechceš; nechceš po něm, aby si psal úkoly, nechceš, aby si po sobě uklízel, jo“, a jakmile jako člověk po něm něco chce, tak hned je prostě v opozici, že jo, ten kluk. Ale s ním ne, jo. Prostě protože, říkám, po něm nic nechce, že jo. Přesně to samý má s tchýní, s babičkou, která ho vidí jednou za uherák, tak ta mu snese modrý z nebe, narve ho sladkostma, což já nechci, že jo, a udělá, všechno mu koupí, co chce, jo, tak to taky není dobrý, že jo, no.

1: To má potom takový extrémní trochu. Ale zas ty babičky, to je takhle u každého, že jo, že jakoby...

2: No, tak tohleto je jakoby přehnaný, to, co dělá ona. Ona prostě, vlastně si ty děti získává, ona má šest vnoučat a vlastně si ty děti kupuje tím, že jim něco furt kupuje. Místo aby, místo aby třeba v tejdu přišla a řekla „hele, nechceš pohlídat kluky a tohle, já s nima někam půjdu“, tak to ne, ale potom prostě, když tam jdem, tak je narve, říkám, zmrzlinou, a nakoupí jim krávovinu, jo, no. Takže to mi přijde taková opičí láska, tohle to.

1: Hm, hm. A je něco třeba, co si myslíte, že tady to Synovi jakoby tady na tý skupině jako chybí? Že by třeba potřeboval víc na něčem jako...

2: No, já vim, že to nejde jako tady, že jo, protože je tady těch dětí víc, ale jako já bych potřebovala, aby se náh jako zaměřilo na to s těma sprost'árnama, že jo. Jenomže to tady, on tady třeba ani nemluví podle mě sprostě, že jo. Nebo, jo, že to ani není vidět nebo tak, ale prostě... Že vůbec sama nevím, jak prostě mam, jo, mu vysvětlit, že prostě mně nemůže říkat tak, jak mi říká, a prostě jsem jeho máma, že jo, a on to vůbec jako, mně přijde, že nechápe, jo tohleto. Ale to říkám, to dycky, když je v tom afektu, no. Že prostě...

1: Hm, hm. A myslíte, že byste tady to téma mohla třeba vytáhnout na tý skupině, kdyby jako na to byl nějaký prostor a čas, prostě přijít...

2: A tak já už jsem to tam tak jako na... Já neřeknu jako co, že jo, přesně, protože to by se tam všichni asi...

1: No, tak nemyslím přesně co konkrétně, ale jako tady to, že prostě...

2: Ale to oni tam třeba ty rodiče řeknou... Jenže to je přesně ono, když se do té situace člověk nedostane, tak to nedokáže pochopit, nebo si říká „ježiš, to bych zvládl, že jo, a takhle touhle metodou, nebo touhle“, ale ono fakt když jako pak v té situaci jste, tak to vůbec jako nevíte, co máte dělat, že jo, to já ho i zmydlím třeba, nebo já nevím, ale stejně to k ničemu není. Prostě... Nebo si říkám, jako jestli mám jako mlčet a nechat ho vyřvat, no to taky mi, to zas já na to nemám povahu, abych to vydržela, jo.

1: A co třeba si myslíte, že si tak jakoby odnesete z těch skupin? Protože vy už asi příští rok sem chodit s Synem nebudete, ne?

2: Už ne, to je vždycky jenom na rok. No, tak určitě si odnesu to, že jako nejsem jediná, kdo teda má takovýhle trable. Že spousta lidí, že jo, to má taky no, že to, tak, ne že by jako to člověka potěšilo, no ale alespoň že v tom není sám úplně, že jo. A jo, že člověk, takový to, že musím bejt důsledná, že jo, no. A tak, no. Říkám, hlavně to, že teda ostatní lidi maj taky problémy, no.

1: A bylo pro vás v pohodě takhle o tom jakoby mluvit otevřeně?

2: Mm, mně to nějak nedělá problémy.

1: Nedělá problémy, hm.

2: Říkám, jako nemůžu, nechci ani teda říkat konkrétně, co on říká, že jo, protože to jsou fakt jako někdy, že to se člověk za to až stydí, ale takhle jako o těch věcech mluvit, to mi nedělá nějak jako problémy, no.

1: A co si myslíte, že si odnese Syn z těch skupin?

2: Tak já si myslím, že si odnese aspoň to, že jako tady ty děti se k němu chovaj normálně, že jo. Nebo že tady má takovej kolektiv, jako že ho nikdo neponižuje, nikdo se nevysmívá a takový. To si myslím, že tohleto tady je pro něj pozitivní, no.

1: Hm, si myslím, že jako i hodně cenný jako v tom, jestli má takovýhle prostředí v té škole, že jakoby vidí, že to jde i jinde jako jinak, že si myslím, že...

2: Že tady je, prostě oni v té škole je hlavně učeť jako i žalovat strašně, jo. To je prostě, že ty děti furt na sebe něco praskaj, jo, že to už je, člověk si říká „ale panebože, takhle nemůžou pak bejt v životě takovýhle z nich lidí, že jo, falešný a to“.

1: A jak myslíte, že je to učeť? Jste říkala, že je to učeť, tak tam maj...

2: No, oni musej žalovat, že jo. Nebo oni, dyť to bylo vlastně na té výchovný komisi, se ta ředitelka ptala Syna, protože on, vlastně tam, že jo, mu nějak shazujou věci z lavice, a on, když už mu to shodila ta holka po desátý, tak už jí asi jednu ňák, něco jí udělal, že jo, nebo prostě něco řekl. A ona, ta ředitelka, se ho ptala jako „ano a řekls to někomu, že ti to shazuje?“. A on „ne, že prostě nebude žalovat“ a ona „no, ale tak kde není žalobce, tam není soudce“, že jo. Tak to už je jako, že už ty děti vlastně vedou k tomu, že, aby žalovaly. Tak já mu říkám „tak, Syne, asi budeš muset taky žalovat, no, tak to jinak tady v tom, tam neobstojíš“, nebo nevím.

1: V tom systému zavedeným.

2: Tož jako když já jsem chodila do školy, tak kdo žaloval, tak byl pomalu, tak byl nejhorší, že jo, nebo od toho se děti odtahovaly. A ne že teď kdo žaluje, tak je pomalu super.

1: Hm, a myslíte si, že se to do budoucna zlepší? To jeho chování?

2: No, nevím, no. Potře... Chtěla bych, že jo, protože tohleto jako to bylo teďko, když už je takovejhle, tak co bude dělat, až mu bude patnáct, že jo? Jak se bude ke mně chovat. I když ale, to říkal pan doktor (Kšadil?), že vlastně, todleta, jako ty afekty a todleta, že se to s věkem zklidňuje, teda jo. No, ale stejně, že jo.

1: A on teďkonc bude mít ještě pořád stejnou tu pani učitelku?

2: Hm, asi jo, no.

1: A vy jste říkala, že teda zvažujete, že...

2: Zvažuju, no, tohle tady mi doporučili i jako školu, kam by jako, kdyby... Tak už jsem na to koukala, no, ale říkám, zase mně se nechce jako jim úplně ustupovat. Protože to taky přece nemůžou se takhle chovat, že jo, to je takový... Ale kdyby, když půjde o to dítě, tak samozřejmě spíš se podřídím tomu dítěti, že jo. Jenže on mi říkal, když tam s nim budu chodit, tak že si něco udělá, a má už takovýhle jako řeči, že jo.

1: Syn vám to říkal? Že si něco udělá, říkal?

2: No, když tam s nim budu chodit, nebo já už mám hrůzu z toho, že prostě Petr ho vždycky vyhazuje před školou, že jo, ale nejde tam s nim. Tak už je velkej, že jo, tak ho vždycky vyhodí. Já si vždycky říkám, aby on tam třeba šel, aby mu taky někdy neruplo, že jo, v hlavě a jako nevybodl se na to a nešel za školu vlastně, no.

1: No, no, jasně, no. Ale to je jakoby hrozně zajímavý, jak vy to už cejtíte, jako že tam fakt nějaký tlak i na něj je. A že už jakoby možná i byste to docela dokázala dobře pochopit, kdyby se tak stalo, že jo. Protože jako...

2: No, to já už jsem upozornila učitelku, že jsem říkala, že prostě kdykoli on nepůjde do školy, že já jí napíšu smsku ráno, a kdyby náhodou nepřišel, tak ať mi okamžitě jako píše, že jo. Jako kdybych já se jí neozvala. Protože to nikdo neví, že jo. A on mobil nemá zatím ještě.

1: A je jakoby zvláštní, že to sám takhle řekl, že jo, že jako že tam, si něco udělá. Že jako to je právě přesně ten tlak, jako se kterým on se tam... neumí jakoby vyrovnat a potřebuje si nějak ulevit.

2: Oni to tam jako říkají, že to vlastně tohleto, že kdybych tam jako chodila, tak že ukážu vlastně, jak jako strašně spolupracuju s tou školou, ale to já vím, že si myslím, že to dítě taky zas nemůže, to jako, že by mělo spíš mít, že ta máma je jako, je, že se zastane jeho proti tý škole, než, než aby takhle strašně spolupracovala se školou. Že, já nevím, no, mně to přijde, že by ho to fakt strašně ponížilo tohleto, no.

1: Hm, to jo, no. No a jaký teda ten vztah máte ke škole?

2: Já?

1: Hm.

2: Dost špatnej, no. Jakože mně i ta učitelka, a to je právě ono, že jako mně od začátku byla nesympatická, no, ale, tak teď se to snažím překonat, že jo, nebo kvůli Synovi, tak jsme se nějak tak jakoby, jo, že se bavíme normálně, ale, no, prostě nevím, no. No, od samýho začátku prostě mi nesedla, takže tam je to i, že, já jsem říkala, ono totiž já jsem takovej typ, že na mně je vidět, co si myslím, jo, takže já si říkám „ježiš marja“, já si hlídám na tý třídní schůzce, jak se tvářím, jo, nebo něco, tak asi, tak asi si jako všimla, že úplně asi nehořím jako sympatiema, no tak nevím, no. Ona je taková, mně přijde, že se vůbec nehodí k dětem, prostě. Jo, že je taková jako, já ani nevím, kolik jí může bejt, přes čtyřicet, tak to zrovna ty ženský v tomhle věku taky řešej si samy svoje problémy, že jo. No a teď prostě řasy nalepený, kamínky, já říkám, ježiš, tak k dětem jako. Nevím, no. Jako když ta ředitelka, ta jí vychválila do nebes, tak zas nevím, no.

1: Ale prostě osobnostně vám ta učitelka jakoby nesedla.

2: Nesedí, no.

1: A myslíte že teda jako se to projevuje i potom jakoby směrem...

2: Já si myslím, že jo trošičku, protože, a to ještě Syn, chytrák, že jo, to bylo vlastně úplnej prapůvod toho, že jí řekl, že maminka o ní doma říká, že je kráva. Já říkám „Syne, pane bože“, jako to bylo v první třídě, ne, a tak samozřejmě, že jsem to asi někdy jako řekla, že jo, když jsem telefonovala s kámoškou, to se přiznám. Jenomže on jako prostě si říká, no, ona říká. A já říkám „no, tak to se ti povedlo“. A teď jsem si v duchu říkala, tak mě by zajímalo, jestli ona jako je osobnost, tak to přejde prostě a jako, no nic, ona si mě zavolala kvůli tomu do školy a tam mě dusila, kvůli tomu dusila ještě jako, já říkám „ježiši“.

1: Jéžiš.

2: Takže tohleto, tak si říkám, přesně...

1: Co jste jí na to řekla? Bych vůbec nevěděla, jako co...

2: No, já jsem říkala, já nevím, že... Jak mám vybruslit, no. Ale to, ale právě že si myslím, že se do toho tohleto taky promítá, no. Že ony ty ženský jsou takový, že jo, že jako. Ty svoje oso... Jako že to prostě přenášej ty svoje antipatie na ty děti, jo. Že si jako mi přijde, že v tomhle tom jsou lepší učitelé chlapi, který se dokážou odprostit od těch... a hlavně oni tolik problémů ani nemaj, že jo, jako ženský. Nebo ne takových, jako že... Po čtyřicítce ona řeší, jak vypadá, že stárne, tohle to, a teď do toho tam ty děti, že jo ještě navíc, tak si myslím, že to je takový, prostě všechno se všim, no.

1: Hm, je ještě něco, co ten, co ten vztah k tý škole zhoršuje? Jste ještě říkala něco o tý ředitelce.

2: No, tak ředitelka, to je taky sršeň, že jo. To je... Ta už tam je ale dlouho, ta ona tam chodila starší dcera a, předtím tam byla teda jiná ředitelka, ta byla docela fajn, jako no, ale, a pak to, a pak tohle, to je taková, nevím, no. Taky se tam drží, už jí je bůhví kolik, že už by mohla jít do důchodu, nebo já nevím.

1: Jaká že to je škola? Já se omlouvám, jenom.

2: X.

1: Jo, jo, jo. A nebojte, to nikde nebudu, to mě, jen mě to jakoby zajímalo, abych měla přehled. No a je něco, co ten vztah jako zlepšuje k tý škole? Co se vám tam třeba na tý škole líbí?

2: Tak mně ta škola byla vždycky docela sympatická, ale tímhle tím se to teda hodně narušilo.

1: A čím vám byla sympatická?

2: Tak, co tam vlastně chodila Karla, tak ta neměla žádný takovýhle problémy, to tam bylo v pohodě, že jo. A vůbec já mám jako radši tyhle ty, to je stará...

1: A Karla je...

2: Dcera starší.

1: Jo aha, vy máte ještě dceru. Já myslela dva kluky, že máte. Syna a...

1: No a ještě, ale ty už je, teďko jí bude dvacet šest, takže to už je vlastně před deseti lety...

1: Dvacet šest, jo?

2: No, takže ta vlastně, ta skončila před deseti lety, no. Takže, takže... A ta, říkám, problémy tam neměla, no. Takže vlastně já jsem ho tam dala s tím, že tu školu znám, že prostě, jsem netušila teda, co bude, no. A vlastně pod tím je ještě škola Pod Marjánkou a tam je to zas takový, ony ty školy mezi sebou nějak soutězej hrozně, a prostě taky takový. A tam je to takový, tam je to, že vlastně teďko, když byly ty zápisy, tak tam ty zápisy se dělaj formou pomalu jak přijímačky, jo. Že takový že se tam na ty děti kladou až takovýhle nároky, ještě než jdou... To tady ne, tady to docela jdou ty zápisy. Teď jsem vlastně byla s tím mladším, že jo.

1: Takže plánujete tam dát zase i...

2: On už tam je, no. Právě, no. To je taky takový zase složitý, že si říkám, ježiš, tak bude jeden tam a druhý tam, no.

1: A měnili jste někdy školu?

2: E-em.

1: Neměnili. Jenom jste říkala, že to možná máte tak jako...

2: Neměnili. A ani školku, nic. Jako do tý školky, tam chodil jenom dva roky, protože vlastně, to tenkrát bylo, že to, že jo, že jsem byla doma s tím maličkým, tak oni ho nevzali, no. Takže šel vlastně až ve čtyřech letech.

1: Jo, jo, jo, jo. Jak bylo těch málo školek na hodně dětí, tak že to měli přednost, ty... Tak já přemyslím, jestli ještě na něco se chci zeptat. Mm, asi ne, no. Spíš hlavně jakoby mi šlo o to zmapovat to, jestli, jestli se, jestli ta skupina vůbec jako byla co k čemu, no. Ale...

2: Já si myslím, že z toho hlediska, že prostě tady zjisil, že jako jsou jiný děti než v tý škole, tak to si myslím, že určitě jo. A mně vlastně to taky, tak aspoň jsem se tady vypovídala, nebo, jo, to si myslím, že to není špatný. Říkám, že asi to takový ty jeho, ty afekty nebo tak, tak na to bude potřeba opravdu něco jako silnějšího než...

1: A napadá vás, co by to jako mohlo bejt?

2: No, to nevim právě. Já nevim, co oni třeba na tý psychiatrii tam s nima dělaj. Říkám, jako zas nějakou medikací, co by se mi taky do toho taky nechtělo, že jo. Víte co, on zas není jako nějaký neurotickej nebo, nebo že by neudržel pozornost nebo to. Právě že to, některý ty příznaky, co on má, právě i ty sprost'árny a tohle, tak jako jsem si říkala, jako že by třeba to ADHD nebo to, ale tam zase je, že ty děti prostě... A tady, jo, na to taky koumal pan doktor a říkal, že mu to jako nepřijde, no.

1: Že by tam byla porucha pozornosti? No, ve škole, nebo když třeba děláte úkoly, tak se jakoby na to soustředí celou dobu? Nebo samozřejmě jako asi nesedí jako takhle a nepíše jako pořád, to jo...

2: Ale jo, to většinou jo. Dyt' on i docela si čte jako sám, že ho baví čtení, no. Tak to taky vydrží, že jo.

1: Hm, tak to, to by, to asi úplně ne to, no. Není na tu poruchu pozornosti. Jo a vyhovovalo vám to, že to bylo takhle jednou do týdne, nebo to bylo moc často, nebo...

2: No, akorát, si myslím.

1: Akorát. I ta časová dotace na to, ta hodinka?

2: Hm, hm.

1: Tak jo. Tak já vám asi děkuju moc...

Příloha 7: Rozhovor s matkou (S)

1: Co syn vlastně studuje?

2: Nestuduje, on je v osmé třídě.

1: Tak, na úvod bych se zeptala, nebo bych nějak jako zmapovala, proč jste vůbec začali navštěvovat tu skupinu? Abych měla jakoby přehled.

2: Protože Dcerka, se u ní zjistilo, přesně začátkem třetí třídy, že teda je dyslektik, dysortografik, a že jako je ve třídě tichá a neumí se jakoby prosadit. Paní učitelka mi řekla, že je šikovná, že se snaží, všechno, že dotahuje děti, všechno, ale že prostě, když třeba pracují ve skupinkách, tak prostě děti tam rozkazují a Dcera je v pozadí. Neuměla jako... Třeba měla výborný nápady, ale neprosadila se. Nebo třeba děti, když se hlásí, tak paní učitelka třeba viděla, že Dcera se nehlásí, tak jí řekla „Dcero, ty to víš?“ a „hmm“ a řekne „znám to“ – ale až když paní učitelka jakoby sama. Jako že by se Dcera přihlásila, to ne.

1: Takže to bylo na popud paní učitelky?

2: No, my jsme se o tom bavily, protože jsme měli na nějaký ještě... No, protože když máme konzultace s paní učitelkou vždycky, jako ve škole, jako ke známkám, tak zrovna tam byla tady paní doktorka Martanová, byla u toho přítomná, a tak jsme se o tom bavily. Že jako ona je šikovná, že všechno zvládá, že jo, mám s ní práci – ona musí jako pracovat navíc, že jo – a tak jsme se o tom bavily, a právě paní učitelka říkala „no, ale škoda, když Dcera má ten nápad, že ho prostě jako neposune“.

--- přerušení třetí osobou

1: Takže to bylo jakoby na popud jenom tý paní učitelky?

2: Ona nám to nabídla, paní doktorka. Ona nám to nabídla. Řekla, že jako jsou takový skupiny a že by bylo možno od toho února, že by Dcerka na- jako, když by sem o to měla zájem, že bysme to mohly prostě vyzkoušet. A mně to připadalo jako docela jako zajímavý, protože mi říkala, že tam budou různý děti, různý výkyvy a že právě by jí to možná mohlo posunout, a teď já sama teď vidím, že tam ten posun je velkej, no.

1: Takže jste na to hnedkonec reagovala jako, že jste byla nadšená...

2: Ano.

1: Že tam nebyl jako žádný důvod se nějak...

2: No, protože já jsem to Dcerce vysvětlila. Já jsem jí vysvětlila, že to bude jakoby dramáček, kde budou děti i hry a takhle tady tím způsobem, a ona to bere jako dramáček, jako dramatickej kroužek.

1: Ahá. Takže vy jste použila takovouhle taktiku, že jste přímo jakoby jí-

2: Ano.

1: Nevysvětlovala, že-

2: No, protože třeba by se jí nechtělo, nebo by... Protože ona měla kroužek keramiky, a ona je ráda taková tvůrčí, tak jsem jí vysvětlila, že prostě, že zkusí něco novýho. Že bude mít nový kamarády, nový kamarádky a že se tam uvidí právě s paní doktorkou Martanovou, protože je jí hrozně sympatická, takže i tohle bylo plus. A řekla jsem, zkrátka to bude takhle. Takhle jsem jí to vysvětlila a ona to bere a je spokojená.

1: A to jste, to jste jako konzultovala s paní doktorkou Martanovou-

2: Ano.

1: Že jí řeknete-

2: My jsme se o tom bavily, no. Já jsem jí říkala, že to takhle máme. A ona řekla, že to je v pořádku. Že to je skupina a že jsou tam děti.

1: A jak na to teda reagovala Dcerka? Jakože byla z toho nadšená, nebo...

2: Že to chce zkusit. No a hnedka po první hodině jsem se jí ptala. Tak říkám „tak co, jaký to bylo?“ „Jó, bylo to bezva“, protože tam jsou nějaký takový ty šmudlíci, tomu říkají?

1: Pufíky?

2: Ty pufíky! No, z toho byla úplně nadšená.

1: Z toho jsou všichni nadšení.

2: No, že pufíci, pufíci, a to začalo. A tím jako, díky tomu to mělo ten hezkej průběh. Takže ona je spokojená.

1: A ví o tom třeba i vaši nejbližší okolí? Nějaká širší rodina? Že takhle chodíte na skupiny?

2: Ví to paní učitelka... Dcerka říká, že chodí na dramafák. Já jsem to nechala. Já jsem jí to nechala po tom jejím. Já do toho nezasahuju. Když je takhle spokojená, tak hotovo. Na dramafák a hotovo. Netrápím ji tím. Nebo někomu něco vysvětlovat. Protože ona nemá problémy. Ona je jako je hodná, nemá žádný...

1: Nemá jakoby nějaký výchovný problémy...

2: Ne, ne, ne, ne. Nemá. Právě že vůbec. Ona se akorát neuměla prosadit. Nebo říct svůj názor.

1: Jo. A střídáte se s někým na té skupině? Že sem chodí-

2: Ne.

1: Jenom vy chodíte?

2: Jenom já.

1: A jak vám to vyhovuje? Je to v pořádku pro vás, nebo byste uvítala, kdyby se s váma někdo třeba vyměnil? Já teda nevím, jestli ještě máte jakoby tatínka v rodině, nebo...

2: Mám. Mám manžela, ale ten je pracovně vytíženější, takže by to ani nešlo. Já nemám jinak nikoho. Ale mně to nevadí, jako přijde mi to příjemný.

1: No, k tomu se hnedkonc dostanem, jestli se vám líbí ten vlastně ten systém té skupiny? Že je tady ta dětská skupina a zároveň i ta rodičovská ve stejným čase.

2: Mně se to právě líbí, protože si my rodiče předáváme zkušenosti. Mně to připadne jako fakt dobrý nápad. Protože každé máme něco, co nás trápí, tak si to můžem i jako říct společně, přijít na nějakou, vyslechnout si jiný názor, jiný pohled. A to je docela jako důležitý. A je to fajn. Mně třeba se to líbí.

1: Jaká ta atmosféra tam je na té rodičovské skupině? Jak byste to popsala?

2: Taková jako pozitivní. My se často i smějeme. Jako vždycky tam někdo má nějaký téma, nebo něco rozebíráme, a je to takový jako pozitivně naladěný. Každé žije... Je hezký, že si tam můžem jako říct, co si o tom myslíme, nebo jak bysme my třeba reagovali, jo? Že mi to jako přijde jako takovej nějakou posun.

1: A pamatujete si na nějakou výraznou aktivitu, kterou jste tam třeba dělali? Nebo nějakou činnost nebo něco, co vám jako utkvělo v hlavě?

2: Vlastně ono je to od toho února docela krátce... No, mně se líbí, když jsme, máme třeba společně s těma dětma, když je to společný, když tam něco děláme. Tak mě to přijde takový hezký.

1: A co jste třeba, na jakou společnou si vzpomínáte tu hodinu? Na nějakou společnou aktivitu?

2: My jsme tam hráli tu hru, ježiš ale, jak se to jmenovalo, já si nevzpomenu. Jak jsme tam hádali, tu hru. Kartičky, jak se to jmenuje?

1: Jo, tohle, já už vim.

2: Ty kartičky, to bylo hezký.

1: A teď mně to taky úplně vypadlo.

2: No.

1: To je takový krátký nějaký slovo, ne? Nebo...

2: Ano, ano. Vždycky dá se ta karta a musí ostatní uhodnout, co to bylo. Ale jak se to jmenovalo...

1: Ty jo, teď mi to. Teď úplně, jak si moc chci vzpomenout, tak mi to taky nejde, no. Ale vim, co myslíte. A co se vám na tom nejvíc líbilo? Jako, jak byste to popsala?

2: Že jsem viděla Dceru takovou jako, jak ji znám doma, takovou suverénní. Že měla okamžitě nápad, že se víc hlásila, že se prosazovala, že jsem to tam viděla. Že doma taková je a že ve škole mi pořád říkali, že jako se spíš schovává a že se neprojevuje, a já jsem jí takhle neznala. Já jsem vždycky, paní učitelka, když o ní mluvila, tak jsem měla pocit, že mluví o cizím dítěti, protože ona je kamarádká, taková, všude je jí plno, a tak jako jsem si to neuměla představit. Ale tak jsem byla hrozně ráda, že to tam vidím, jo, že vlastně je

v cizím prostředí, jiné děti, jo, a že prostě... A to se mi to hrozně líbilo, jak prostě byla taková nespoutaná, svá taková.

1: No a napadlo vás, nebo ptala jste se Dcery, čím to jakoby je, nebo kde je ten rozdíl, proč doma je taková jako živější, nebojí se, a ve škole má takovýhle nějaký...

2: Já, my už jsme na to tady přišli. My jsme se tak jako bavili právě tak společně s rodičema, že vlastně ona v té třídě patří mezi nejmladší, ona je 30. července a je ve třetí třídě, a jsou tam některé děti, který už teď měly deset let. Kdežto ona bude mít, až jakoby v létě, že to, těch devět. Takže jsou tam, ten rok a půl je tam opravdu znát, když si to vezmete.

1: No, to určitě.

2: Takže ona jakoby, ty děti byly rychlejší, pohotovější a ona, jak viděla, že už jsou vepředu, tak asi jí to nebavilo. Jo, prostě si řekla „no tak když oni, tak já ne“. Proto.

1: Tak jako rezignovala.

2: Rezignovala! V podstatě ona rezignovala, no.

1: Jenom ještě, já se vrátím k těm, k té rodičovské skupině. Tak myslíte si, že vám to teda něco přináší? Něco dává?

2: Mně určitě. Teda.

1: Jo? A co konkrétně?

2: A tak třeba jsem měla problém s klukem, nebo on neměl problém, ale paní učitelka si na něj bohužel zasedla, tak jsme to tam řešili. Jako jak se mám chovat, abych ji jako nenapadla, nebo prostě. My jsme se tam o tom bavili a zjistila jsem, že i jiní rodiče mají takovej problém. Že v tom jakoby nejsem sama. Jo? A teď jsme si prostě ty informace navzájem jako sdělovali, co a jak, a to je hrozně příjemný. Když to máte s kým probrat, poradit se, zeptat se. To je hrozně veliký plus.

1: A cejtíte, že vám i poradili ty psychologičky, to vedení?

2: Rozhodně. Rozhodně. Určitě. Že vás navedou, že vám prostě daj tu pomocnou ruku, a to je opravdu velký plus.

1: A je něco, co byste třeba i vytkla? Co se vám vůbec jako nelíbí, jak to bylo vedený nebo zpracovaný, nebo nějaká aktivita vám byla nepříjemná, nebo?

2: Nemám žádnou takovou zkušenost. Nemám. V žádným případě.

1: Se vším jste byla spokojená?

2: Já jsem spokojená. Opravdu.

1: Dobře. A je nějaký téma, který jako cejtíte, že byste ještě potřebovala tam jako probrat, a možná že jste čekala, že se to tady bude víc třeba i řešit? Něco, co vám prostě tam chybělo?

2: Nemám žádný. Ono v podstatě, že jsme taková jako rozličná skupina rodičů s těma dětma, tak každý to dítě má něco jinýho, tak jako v podstatě se tam probere, v podstatě, všechno. Nebo alespoň pro mě teda.

1: Nemáte nějakou-

2: Nemám.

1: Ještě v hlavě že byste jako potřebovala, aby se víc soustředilo?

2: No, nemám, nemám. Opravdu ne.

1: No, a vidíte u sebe nějaký teda posun za tu dobu, když to tak vezmete, od toho září, jak se třeba i chováte, nebo ve skupině o čem mluvíte?

2: Posun?

1: Něco, co si třeba z toho i jakoby vy víc berete, že třeba v září to nebylo takový s teďkonc je to... Nebo to máte furt stejně?

2: My to máme až od února.

1: Jo a jo vlastně, pardon.

2: My jsme začali od února.

1: Tak od toho února.

2: Od toho února? Tak jako posun... Mám posun v tom, že vždycky jsem si třeba říkala, ježiš, tak já mám furt takovýhle starosti, nebo musím něco řešit. Ale vidím, že někdo má

mnohem větší, závažnější starosti. Že vlastně kolikrát, co jsem měla já, tak to byla v podstatě malichernost, když to tak řeknu.

1: Hm. Takže tady v tom, že jste si jako uvědomila, že vlastně to, co řešíte, není...

2: Určitě, no. Že vlastně kolikrát jsem si říkala, jáje, tohleto, že úplně to je zbytečný.

1: A říkáte třeba, i povídáte si o té práci na těch skupinách jako se Dcerou? Říkáte jí třeba, že jste dneska tam řešili tohle nebo...

2: Ne, ne, ne. Ne, nebavím se s ní o tom. Myslím si, že je na to ještě malá a že určitě ne. Že jí do toho nezatahuju.

1: Ani ona, ona se vás taky neptá, co třeba tam děláte, jako z nějaký zvědavosti? Jako to je mi jasný, že...

2: Jo, už se mě na to jednou zeptala. A říká „mami, co vy tam děláte?“ Dáme si k tomu čas, dáme si kávu a povídáme si, Dcerko, o všem. Řeknu o všem, no „tak jako, tak jo“. Říkám „a co děláte vy?“ a „no, my si hrajeme“. Říkám „tak vy si hrajete, vy děti, a my dospělí si povídáme“. A hotovo.

1: Takže jste se jí ptala, co tam ona dělá na té skupině?

2: Zeptala jsem se jí, no. To já se jí zeptám. Když chce sama mluvit, tak ji nechám. Když nemluví, tak ji nechám, jestli náhodou něco třeba mi večer třeba něco nechce říct nebo něco sdělit, ale ona většinou je hrozně nadšená, protože tam je nějaká nová hra anebo něco se vymyslí, a ona je z toho hrozně nadšená.

1: Na tý skupině. Jo, jo, jo. A vypráví vám přesně jakoby o tom...

2: Úplně přesně ne, ale tak co samozřejmě ji asi bavilo nebo co uchvátilo. Že spíš byla nějaká hra nebo byla nějaká soutěž nebo, nebo něco. Tak jako nadšeně mi to vypravuje.

1: A byla i nějaká negativní jakoby reakce Dcery, že třeba něco říkala, že něco bylo fakt jako divný nebo blbý, nebo prostě se jí nelíbilo. Většinou...

2: Nic neříkala. Nemám zkušenost. Nemám, nemám. Já nemám, no.

1: A vidíte teda nějaký rozdíl mezi tím chozením u Dcery na začátku od toho února a nějaký jakoby posun?

2: No, mně to teď řekla na konzultacích paní učitelka, že Dcera je úplně jiná. Že se hlásí, že i když to neví, že se přihlásí a řekne „to jsem ale popleta“. Že to dřív nedokázala a teď řekne „nevadí, Dcero“ a tohle a že prostě. Anebo řekne „pani učitelko, mně to prostě nejde, mně to nejde“. A dřív to ona neřekla. Že teď prostě řekne i svůj názor, že se nebojí mluvit, a že když třeba jí děti řeknou „tohle ne“ a ona řekne „proč ne, proč nezkusit moje“. Že si jako už dokáže jakoby dupnout. Nebo dokáže tomu dítěti se postavit. Třeba když jsou to kluci, tak mu řekne „hele, ale já jsem holka“, že mu třeba řekne „hele, měl bys mě třeba i pustit“, že si toho vyloženě všimla. Takže ji jako hrozně pochválila. Teď jsme měli naposledy ty konzultace a opravdu paní učitelka říkala, je, je, ona, říkala „úplně koukám, jak prostě Dcera najednou se otevřela a že v ní je to, co jste mi vždycky popisovala a já jsem to jako paní učitelka jako neví-, jako nezažila“. Takže jsem hrozně ráda, protože u ní ten posun je opravdu obrovské. Že prostě potřebovala takovej jako nějaký ten popud. Asi to potřebovala. Aby se nebála.

1: A myslíte, že to je teda způsobený téma skupinama?

2: Ano.

1: Nikam jinam nechodíte?

2: Ne, ne, ne, ne. Já si myslím, že to je tou skupinou, no.

1: Že je mezi těma dětma a-

2: Taky jsou tu jiný děti, jinak nastavený, i věkově možná i trošku jiný. A možná to je to.

1: Tak to je super, no.

2: Že se v cizím prostředí takhle jako hezky... A že se nebojí. To je důležitý.

1: A jak často jenom jsou ty konzultace s tou paní učitelkou? To je náh jako každéj měsíc, nebo?

2: Ne, ne, ne, ne, ne. To máme asi třikrát, třikrát za celý ten školní rok. Dvakrát třikrát to je, no. Že my nemáme jakoby třídní schůzky, ale máme ty konzultace osobní s paní učitelkou vždycky třicet minut. To se objednáme.

- 1: A myslíte si, že je něco, co v tý dětský skupině Dceře třeba i chybí? Nebo....
- 2: Em, to nevím. Nemůžu se vyjádřit, nevím.
- 1: Co by třeba jako by potřebovala? I když asi ne, když to funguje...
- 2: No, protože to funguje, tak nemám jako nápad nebo nevím, no.
- 1: A co si vy konkrétně odnášíte z těch skupin?
- 2: Co já si...
- 1: S čím třeba jako budete odcházet a nějak jako, s jakým pocitem?
- 2: Tak hlavně že jsem Dceře pomohla, nebo že se mi dítě víc jako otevřelo, že je jakoby více tady v tom, že se osamostatnila v názorech, že se nebojí říct svůj názor, nebo že se neumí prosadit. A to je pro mě důležitý. Že to, co jsme prostě chtěly, nebo co jsme si jako říkaly, že je u ní potřeba rozvinout, že se prostě rozvinulo. A to je strašně důležitý.
- 1: Takže si myslíte, že i ta obtíž, nebo jak to nazvat, se zlepší u Dcery do budoucna?
- 2: No, já v to věřím. Jako protože to vidím ten posun, no. Že se nebojí. A to je důležitý.
- Obecně váš vztah ke škole?
- 2: Obecně? A tak třeba ta Dceřina škola je moc hezká a tam jako je to takový příjemný, takže jako docela kladnej.
- 1: A co ten vztah, co ho jako zlepšuje? Proč je jako kladnej?
- 2: Tak jednak škola je barevná a jsou tam hrozně vstřícní. Protože tam je nová paní ředitelka a je to jiný. Prostě tam zavedla hezkej řád a je hrozně příjemná, baví se s rodiči, vede kroužek, sbor, kde Dcera zpívá, a že je taková, taková přirozená. Že není žádná taková ta tvrdá autorita. A to je to hrozně hezký. Že i k těm dětem i k rodičům. Jako je to hrozně pěkný.
- 1: Ta paní ředitelka, jo? A vy se s ní vidíte kdy? Nebo teda kromě toho, že vede ten sbor teda, jestli jsem to pochopila dobře?
- 2: Ona pořád je ve škole. Ona pořád běhá po škole. To je taková paní ředitelka, že prostě mám pocit, že je pořád všude. Jde se podívat do šaten, co dělaj děti, je taková, že má o všem přehled. Že tu školu prostě nechala vymalovat a děti si ji dokonce i pomalovávaly z jedné strany. Je taková tvůrčí, nápaditá, to je úžasná osobnost. To se mi líbí. Že tam prostě to vzala, jak se říká, do svých rukou a že prostě vyčarovala, jak se říká, fakt pěknou školu. A že se snaží i ty učitele k tomu vést a že je to pěkný, no.
- 1: A je něco, co se vám, co ten vztah jakoby zhoršuje, co se vám nelíbí třeba na tý škole, nebo?
- 2: Co se mi tam nelíbí? Nemůžu říct, že by se mi tam něco nelíbilo, jenom spíš teď je takový, že tam je velkej počet žáků, že tam je hodně dětí, že prostě nebude družina, že prostě ve čtvrté třídě už není družina. Takže to už je potom takový jako těžší. Ale jako že by se mi to jako nelíbilo nebo nějak vadilo, samozřejmě tam udělali nějakou místnost, že tam ty děti můžou chodit, že než jako přijdou rodiče nebo něco nebo než mají nějakou hodinu nákou něco, tak jakože tam můžou být a to jako se taky vyřešilo. Nemám nic, co bych jako...
- 1: A měnili jste někdy školu u Dcery? Ne?
- 2: Ne.
- 1: Chodí od první...
- 2: Od první třídy, no. A ještě mám výhodu, že má stejnou paní učitelku.
- 1: Pořád.
- 2: Ještě se jí to neměnilo, no. Máme to slíbený tedy do páté třídy. Ale to nevíme ještě, není to na sto procent. Ale paní učitelka by je chtěla dotáhnout, což by bylo úplně bezvadný teda. To musím říct, že pokud se to povede, tak to bude báječný.
- 1: Taky mám, no, takovouhle zkušenost, že jsem měla prvních pět let stejnou paní učitelku...
- 2: No a je to hrozně báječný, no. No a já bych to teda Dcerce přála.
- 1: Fakt je to důležitý. Já bych to snad jako zavedla povinný. Já vím, že to jako nejde, ale...
- 2: Nejde, no. Protože většinou od třetí tříd se to mění, ale já jako, zaplat' pánbůh, že tu čtvrtou určitě ještě budeme mít. A pátou právě paní učitelka říkala, že neví, jak to bude, ale

že by teda osobně, že i prosila a že už by si je chtěla ty děti dotáhnout. Tak uvidíme, no. Což je jako fajn.

1: Přemýšlím, jestli ještě je něco, co bych se potřebovala zeptat. Já si myslím, že jste mi asi všechno jako hezky zodpověděla, že o tý Dceře toho mám taky hodně, ten posun... Já hlavně jakoby mapuju to, jak se tam z toho jakoby profituje. No, jako jestli, což si myslím, že jako pak se samozřejmě snažíme jako vokolo to dát do nějakýho rámce, ale na tady to se soustředím asi nejvíc, což mi přijde, že tady bylo takový jako jasný.

2: My máme posun. Možná máme štěstí, ale máme posun.

1: No, hlavně je hezký, že jako... Já si myslím, že jako všichni mají posun nějaký, ale...

2: Určitě.

1: Rady je to hodně jako vidět, no.

2: U nás je to právě citelný. No, a já mám z toho fakt sama radost, jo, to je... Se synem, teď chudák měl problémy, ale vždycky se těším na to, že třeba, že když mám jako splín, tak vidím, že ta Dcera, jo, že dneska třeba přinesla šest jedniček, jo. A je to tím, že se třeba hlásila. Protože když já, když já jako maminka vím, že ona něco umí a že ví a že to neprodá, tak mě to taky třeba mrzelo, když se s ní učím nebo když se jí věnuju, že jo. Tak je to báječný.

1: A já to vidím i na tý skupině, no. Že dneska byla taková víc v klidu, nevim, jestli dostala i takovou tu zpětnou vazbu pozitivní, tak se jako uklidnila, ale dneska byla taková taky úplně v klidu.

2: Ona byla totiž se sebou spokojená, že má těch šest jedniček. Ona měla ze sebe hroznou radost.

1: To říkala vlastně.

2: Protože kolikrát přišla, že děti prostě „mami, oni měli tři jedničky a já jenom jednu“. Nebo třeba „já jsem měla jenom dvojku“. A teď prostě já na ní vidím, že ona i sama se sebou je spokojená. To je strašně důležitý.

1: No, to určitě, no. Tak jo, tak vám moc děkuju.

2: No, není za co.

Příloha 8: Rozhovor s matkou (T)

1: A tak, první otázka je, proč jste vlastně začala, začali navštěvovat tuhle skupinu?

2: No, protože moje dítě mělo právě problémy v kolektivu. Nějak jako asi tam vůbec se zařadit... A táhne se to už jakoby od školky, no. Nějaká spolupráce tam ve škole byla, až nám bylo nabídnuto, teďko v té čtvrté třídě, že můžeme zkusit ještě tohleto. Ale je pravda, že za tu dobu se to jakoby hodně zlepšilo. Tak je taky starší, tak asi je to lepší, teda doufám. A myslím si, že to bude mít stejně těžký. No, nevím, no.

1: A v té školce, tam jste to jakoby zjistila poprvé, že...

2: No, ono se potom teda ještě stalo to, že on měl nějaký zdravotní problém a pak mu vlastně diagnostikovali epilepsii nějakýho typu teda, takže asi to všechno tak nějak jakoby k tomu nahrávalo.

1: Potom se to odrazovalo i na tom fungování v tý... že asi i byl nemocnej, že jo, tak byl doma, ne? Nebo...

2: No, jako, nebyl, ale byly tam takový různý výkyvy a pravděpodobně nějak ta nervová soustava není tak dobře vyvinutá, že jsme se dostali až teda k vám, no. Ale pani psychologka nějak jako ho sledovala, že jo, od té první třídy, takže... Já nevím, já myslím, že to je lepší, nebo ta prognóza jako jeho, že tady té epilepsie by se měl jakoby zbavit do budoucna, do osmnácti let. Takže to je fajn. A i jsme vlastně zjišťovali oči, takže asi tak nějak to všechno...

1: Co jste zjišťovali? Oči?

2: No, že mu zjistili, že má vlastně krátkozrakost. Takže i používá, nějak trpí na silnou bolest hlavy, a já nevím, no. Prostě takovou tu... Má jiný zájmy, jiný koníčky, prostě takovej trošku...

1: Než jako všichni ostatní?

2: Tak, tak tak. No, a to je asi takovej ten kámen úrazu. On se vyrovnat... Prostě v tom kolektivu, kamkoli prostě přijde, tak vždycky je problém. Takže...

1: A ještě jako nenarazil na žádný kolektiv, a myslím třeba i mimo školu nebo,...

2: No, chodí tancovat, takže tam má kolektiv, ale taky tam byly jako...

1: Nějaký...

2: ...perný chvíly. No a teď bych řekla, že buď si na to nějak zvyknul, anebo, nevím, ty, takový ty sinusiody se tak jakoby trošku jakoby... Už to není takový, jo, jak to šlo předtím. Už se to trošku jako rovná. No, ale stejně to, pořád to není úplně ono.

1: A tu psychologku jste vyhledali, když už byl Syn v té školce, a nebo až od první třídy?

2: No, jako on tam nějaký tlak byl. Jako už v té školce. Ať jako ho, oni ho tam taky sledovali nějakým způsobem na konci, si pamatuju, toho posledního ročníku, ale tam byla ještě smůla, že tam chodil chlapeček, kterej opravdu měl nějaký zdravotní problém jako, kterej potřeboval tu péči stálou. A už kvůli tomu já jsem mu změnila vlastně, že by vlastně spádově mohl jít tam v místě bydliště, měli bysme to minutu do školy, ale kvůli tomu všemu jsme, že jsme ho prostě jako, že jsme ho dali jinam. Abysme ho vytrhli tady z tohodle toho. A ono to teda stejně na začátku moc nepomohlo. Ale říkám, nějak je to lepší a lepší.

1: Jo, takže tu školu jste jakoby dali jinou než... Jo, jo, jo. A kvůli čemu? Já jsem to jenom nepochopila.

2: No, prostě byl, jako co se týkalo dětí, tak jsme říkali, že prostě do nich bouchá, že je na ně zlej, nějak je jako agresivní. A pak vlastně, když si to nějakým způsobem zpětně uvědomil, tak zase sám sebe nějakým způsobem prostě...

1: Poškozoval?

2: Poškozoval. Takový, takový divný, no.

1: Už vlastně od té první třídy, nebo od té školky...

2: No, no, no, od té školky, no. Že jako oni s ním měli docela... U něj je to prostě těžký. Buď ho jako přijmou takovýho a uměj s ním pracovat, a nebo prostě to nejde. Ale asi

pravděpodobně i trošku autorita je pro něj daleko lepší než... on měl smůlu i na ty učitelky, no. Že byly takový jako... Ale že on tu autoritu jakoby uznává, tam mi to přijde, že to má nějakou trošku smysl. Což tady nebylo, no. A tak nějak se i domluvily ty rodiče a to pak bylo fakt takový blbý období, že...

1: Jako aby nechodil do té školy, jo?

2: No, já jsem se tam setkala, že tam sepsovali petici a... No, jako bylo to fakt jako hrozný, no. Že vlastně pak se to vlastně dalo vysvětlit. Ale nebylo to jenom třeba v té škole, ale já jsem to zažívala vlastně i mezi svejma přítelem jako, jsem chtěla říct, že jako kolem mě ty kamarádky nebo co měly děti, tak já jsem s nima vycházela dobře, ale nedej bože, že jsem tam měla prostě děcko, no. Tak dycky prostě k něčemu došlo, no. A ony to potom špatně, že jo, každé to svoje dítě si strašně jakoby chrání.

1: No, hlavně vy jste to asi špatně nesla, ne?

2: No, já jsem to nesla tak špatně, že jsem z toho onemocněla asi na čtyři roky. Jako ta psychika byla hrozná. Takže teď bych řekla, že to je takový úplně nejlepší, jako co může bejt. A co se týče tady toho, tak ze začátku, on sem nechtěl chodit.

1: Myslíte těch skupin teď?

2: U těch skupin, nějak mu to přišlo prostě zbytečný. A tak jak jsem poslouchala ty rodiče, že tam to bylo taky takový... Ale pak nějak mi přišlo, že v té druhý půlce ho to nějak, a začal se sem těšit, no. Jako že jsem neslyšela takový to, že on sem fakt nechce, nebo bylo to blbý nebo to. Takže mně přijde, že mu to něco prostě dávalo, no.

1: Dokázala byste říct to něco? Jako třeba i pocitově? Jako prostě tak, jak to...

2: Jako takhle, já nevím. Jako samozřejmě, když mám někdy pocit, že když se tam potom objevím, ono to tak bývá, že jo, že někdy, když je tam vedle toho dítěte ta máma a je to s ním hrozný, a pak ho dáte někomu jinému a on řekne, hele, já s ním nemám absolutně problém, a jakmile se objevíš ty, tak prostě jak kdyby mávlo se proutkem. Takže jsem si všimla, že když třeba skončil, tak tady měl, já nevím, jednoho chlapečka, nebo já nevím, s kterým to taky, tak zase jako se třelo, ale asi to bylo v mezích normy, protože si myslím, že by se to ke mně doneslo, no, kdyby to byl fakt nějak problém. By si mě asi vytáhli a řekli by mi...

1: No, to...

2: ...to nejde. Jako myslím si, že si tady jako docela, jako jednou jsem zaslechla, jako stěžoval, no, že prostě se snažil řešit jakoby ten kolektiv, přátelství vlastně, kdy mi přijde, buď ho zneužívaj, nebo jako... On by tak strašně chtěl bejt mezi nima, ale bohužel, není to ono, no.

1: *Ještě že nejsme venku. (reakce na počasí.)*

2: *No, teda, jsem to měl jen tak tak.*

2: Takže ani nedokážu říct jako, jestli to, co tady prostě poslouchal, to co tady prostě jako se dělo na těch hodinách a nějaký ty modely prostě v nějakých těch různých situacích, jestli si z toho něco odnesl do té školy... Nevím, ale třeba jo, třeba ne. Ale my jsme se dál už o tom jakoby nebavili, no.

1: Nebavili.

2: On nechtěl to ani nějak moc rozebírat, jo. Jako kdyby si to chtěl nechat pro sebe a sám si s tím pracovat.

1: Takže jste se ho jako kolikrát vyptávala, ale nějak si to jako chránil... A vyprávěla jste třeba i vy, co tady děláte? Nebo vyptával se on vás jako?

2: Jako ptal se mě, ptal se mě, tak já jsem říkala, že tak nějak se bavíme o nich, jak asi každé rodič to nějakým svým způsobem prožívá, jak řeší určitý prostě ty denní starosti. A tak asi takhle. Tak jako okrajově, no.

1: No a když vám byla nabídnuta ta skupina, tak rozmejšlela jste se hodně, jako že jestli do toho jít? A jaký byly třeba i nějaký prvotní vaše pocity?

2: No, jako, asi jsem se taky rozmejšlela, protože vlastně... nebo rozmejšlela... Než se to vlastně všechno jakoby začlo s tou epilepsií a nějak jakoby vyplouvat na ten povrch, kdy byl sledovanej, tak si člověk nechce nějak připustit, že by mohlo bejt něco špatně. Ale

protože už toho bylo tolik a ten tlak tam byl, tak jsem vlastně na to přistoupila, no. Že jsem si říkala, že jako proč ne, a proč to nezkusit. A protože doma, můj muž ten má na to prostě jiný názor, a to stejný mám teďko vlastně ve škole, protože máme přísnýho pana učitele. Ale já si myslím, že to jako taky pomohlo. To je právě ta autorita, ale on neuznává žádný prostě tyhle ty dnešní dys a já nevím co všechno prostě. Prostě řekne vám to na tvrdo, že prostě za jeho éry to prostě nebylo, že to nechápe a rozhodně jako...

1: Se tomu nehodlá přizpůsobovat.

2: Tak. Že se tomu nehodlá. Takže já si myslím, že někdy některý ty úlevy, který tam měl, zase se trochu bojím, že mu jako moc jakoby neumožňoval. Nicméně jsem do toho nijak nezasahovala. Několikrát jsem mu to vysvětlila, ale tak, buď si o něm myslí, že je velkej podivín. Což si myslí i možná o rodině, ale...

1: A proč myslíte, že si to myslí?

2: Nevím. No, protože jsme měli, když jsme měli třídní schůzky, tak se mi i nelíbilo, když mi tam jakoby shodil před, já nevím, čtyřma pěti rodičema, kdy tam vypráví, že teda když jde na tělesnou výchovu, a že teda tam přešlapuje a že mu řekne „no tak, běhej“, a že to začne lítat jak magor. Jako, že si myslím, že by to mohla bejt informace pro mě, a ne ještě vlastně ještě mi to stěžovat tím, že na vás koukaj, jo... a zase tenhle ten a ukazujou si prstem. Prostě v podstatě šlo za nim všechno, jako co se stalo v tý škole. Já neříkám, že by si za spousty věcí nemohl, určitě jo, ale vim, že byly i situace, za který fakt nemohl. A prostě se to tak jako smetlo. Takže mi to bylo nepříjemný mezi těma rodičema, no.

1: A ten učitel je s Synem jako od jaký třídy?

2: Teďkon letos ho má poprvý. Letos to má poprvý, ale myslím si, že co jsem tak jako za ten rok vypožorovala, že ono je to takový zastrašování. Takový bubu i na těch třídních schůzkách, jo. Kdy on je opravdu, jako mně přijde, jako by šel proti režimu, nebo já nevím, jo. Takovej prostě, že se tam sedíte na tý třídní schůzce úplně skrčená, že se bojíte jako promluvit, protože on že, že jim nebude tykat, že ještě mu jednou poděkujem, že to, že prostě bude, nebude odpouštět a to. Takže jsme z toho byli takový jako vyděšení. Ale pak bych řekla, že když jako trošičku ty děti poznal, tak, já nevím, že to nebylo až takový. Možná, že to, co se děje v tý třídě, tak asi je, protože jsem to slyšela od Syne, že furt křičí a jo, je přísněj, ale asi nějakým způsobem to funguje. A zase na druhou stranu prej umí fakt jako dobře naučit, tak, tak nevím, no. Takže já si myslím, že jako pro něj jako je to dobře. On je takovej divokej, takže si myslím, že to je fajn. Ale stejně to nevyřešilo takový to úplně, jo, no, já jsem mu furt říkala, že jsme bojovali za jednoho kamaráda, jednoho prostě, já bych za to tenkrát dala cokoli, aby se to povedlo, a ono to prostě šlo špatně, no. Že prostě třeba to vypadalo už nadějně, ale určitě tam přijde nějaký jiný dítě a on jak má takový trošku ty propady, jo, tak je supr, hlava funguje, prostě přijde mi, že je úplně inteligentní, všechno, a pak to najednou prostě spadne a je to jak tříletý dítě, který stojí proti vám a má prostě úplně blbý otázky. Ale že si až pak jako říkáte, ty jo, co to je, jak je to možný, jo. No a on mě na to upozorňoval, že se to prostě jako takhle u něj bude prostě stávat, no. Ale bohužel ty děti to berou jinak, no.

1: No, jasně, no. Ty to neberou přes, že by si uvědomily, že jako nervová soustava a že asi...

2: Naopak ony ho ještě víc jakoby vyprovokujou. A vyprovokujou ho tak, že on prostě bouchne nebo něco udělá prostě zlého zezáátku, no. Teď už se ňák trošku drží, ale kolikrát prostě jsem ho viděla ubrečenýho a že proč tady vlastně je, že jo, že vlastně je pro každého přítež. Takže mi to taky nebylo prostě příjemný, no. Takže jsme se tak jakoby trápili oba, no. A bylo mi to fakt jako líto ho někam vyslat, nebo že prostě neuřídí, já nevím, on prostě asi rychleje jedná, jo, než, nepřemejšlí u toho. Pak udělá prostě hovadinu, která se mi stala taky, to jsme byli, jak cvičí ten hip hop, tak měli soustředění a asi pravděpodobně se zařadit mezi ty děti, tak jsme, koupil si nějaký reparaček, že se mu líbí muzika, a chlapeček tam měl malej reparaček, on asi chtěl udělat nějakou diskotéku, nebo já nevím, a nějak asi mu řekli „hele, to tvoje je blbý a“ tak ho to no, asi tak ho vyprovokovali, že on vzal ten malej reparaček a prostě vyhodil ho z okna. Jenomže mně ani nic neřekli ti

trenéři. To je na tom to nejhorší. Že mě postavili do docela dost blbý role, protože já jsem tam tenkrát přijela a říkám „tak všechno v pořádku“ a oni teda koukali tak jako vyděšeně, že začátek nebyl nic moc, ale jinak všechno v pořádku. No a já po měsíci jdu takhle nakoupit a tam na mě vyskočila mamina ňáká, že teda jako, že to je vrchol, co se stalo, a já na ni koukám a říkám „já ale o tom vůbec nevím“.

1: No, jasně, no.

2: No a oni mi zase tvrdili, že chtěli nechat dát prostor Synovi, ať se přizná. No, takže říkám, přizná, tak furt je to dítě, že jo. Jako.

1: No, jasně, já bych, já taky kolikrát, to zná každěj, já bych se nepřiznala, nebo jako to má člověk tady to morální uvědomování až pozdějc, že jo. Až když ví, že vlastně když se přizná, tak se tolik nic nestane. Ale to dítě se bojí, že jo.

2: No, takže to bylo taky blbý. Ale bylo to i takový neprofesionální ze strany těch vedoucích...

1: No, to jo. To jsou určitě nějaký mladý, ne? Jako moje ségra taky tancuje, a tam to vedou takový mladý lidi prostě, který nemaj vůbec...

2: A pak to bylo takový divný, že vlastně ho i chtěl ten šéf jakoby z tý chlapecký skupiny jakoby dát pryč. A mně to teda bylo, to jsem si říkala, no tak to je konec. Tak já mám furt pocit, že jsme někde prostě na ocásku. A pak byl nemocnej, se slepákem, asi vypadnul, já nevím, pomalu na dva měsíce, takže mě tlačil k tomu, že prostě ho dá někam jinam, a že tam bude Syn svobodnej a že tady jsou nároky a to. A já jsem to nějak přešla, já jsem si říkala, že se na to vykašlu prostě, já ho tam nechám, no a supr, prostě vyhráli spousty jako soutěží, naopak jako po tom měl i nějakou pochvalu. Tak jsem si říkala, ještě že jsem prostě se nenechala jakoby úplně někam zatlačit. Takže tohle bylo fajn. Takže tenhle ten rok, jako co se týče toho sportu, tak to bylo super, no. Tak jsem si říkala, aspoň někde prostě konečně nějaký úspěch, protože to předtím, to je pořád jako něco špatně, no. Ale říkám, je zase šikovnej na jiný věci zase, oproti těm dětem je výraznej, jakoby paradoxně se rychle seznamuje, jo, takovej bezprostřední. Nevím, no. Ale asi co se týče prostě těch dětí, to je jiný, no.

1: No, on hodně jako, mi přijde, že reaguje na ty dospělý. Strašně moc. Já nevím, jestli to fakt jako, nevím, čím to může bejt, no.

2: To nevím, no. On spíš asi, ho budou mít radši ty dospělý, než prostě co se týče těch dětí.

1: No a že má i naučený takový dospělácký fráze, jakoby jo. Že úplně se baví jak dospělej, protože asi tam cítil větší to přijmutí než... Tak proč by se vlastně choval jako dítě, když má oporu jakoby spíš tam, no.

2: No, takže je to takový nahoru a dolů, no.

1: A vy jste sem chodila jenom vy? Nikdo jinej se s váma nestřídal?

2: Hm.

1: Hm. A jaký to pro vás bylo? Jako dobrý, myslim z hlediska třeba i k tý rodině?

2: Jako jo, jako ze začátku, říkám, já jsem tak jako manželovi nastínila, že by taky jako někdy mohl, ale v tomhle jsme se nějak dohadovali, takže já jsem si to potom nechala jakoby pro sebe a v podstatě někdy mi to bylo hrozně fajn, jako někdy když sem tam třeba jenom seděla a jako ani jsem nemluvila, tak když jsem poslouchala některý lidi, tak je to, vždycky mi to bylo příjemnější, když jsem se dostala mezi tadytu skupinu lidí, nějakých, to bylo, ať to bylo někde jinde, kde byli ADHD, tak jsem si tak uvědomovala, říkám, ty jo, takový hezký mladý lidi, nebo já nevím, jakýkoliv, maj prostě něco podobnýho, jo, taky vám tam dalo se cítit bezpečnej, nebo já nevím, no. Bylo mi tam líp. No, a v podstatě jsem začla hledat i takový to, že jsem už nevěděla s kým kam jet, jako co se týkalo jeho, tak jsem taky jako byla s pár už, já nevím, vyvolenejma lidma, který ho fakt jakoby přijmuli a dokázali i nějaký ty jeho výkyvy prostě nějakým způsobem prostě omluvit nebo vysvětlit nebo... Jo a ta dovolená, nebo já nevím, bylo to klidný, nebylo to to, že já jsem se vrátila a...

1: Úplně vystresovaná...

2: Úplně vystresovaná, rozsypaná a prostě a poslouchat jenom, jak máte špatný dítě a jakej je to hajzlík a co zase a tamto a... Já jsem to opravdu strašně špatně nesla.

1: No, to je jasný, že jo.

2: No, takže to, takže někdy mi to bylo fakt příjemný tady určitě jako, bylo to fajn. Bylo to fajn. Jako taky jsme se omlouvali, protože jak byl nemocnej nebo do toho něco prostě vlezlo, ale ostatní tam jsme chodili, si myslím, že docela poctivě.

1: A co jste vlastně řekla Synovi, když jste se dozvěděla, že sem půjde na ty skupiny? Pamatujete si to, jak jste to tak jako představila?

2: Jako ptal se mě asi na to proč a jako důvod. Já jsem říkala: „hele, tak tam budeš prostě mezi dětma a třeba, já nevím, ti to pomůže v nějaký ty komunikaci a v tý škole“, tak nějak asi jsem mu to vysvětlovala, no. Takže on to potom nějak přijmul.

1: Jo? Pamatujete si tu prvotní jako reakci, že jako to bylo, že jo?

2: No, tak nějak, říkám...

1: Nebo i když vy jste říkala, že ze začátku se mu sem nechtělo...

2: No, nechtělo, no. Ale jako měl takový, ale pak se to někde zlomilo. Já si myslím, jestli tady začli dělat nějaký ty hry, nebo prostě, nebo dali mu větší prostě místo na to, aby se tady jako nějakým způsobem popovídal, tak možná že ho to jakoby, že mu to pomohlo, no, v tu chvíli. Ale úplně přesně už nevím.

1: A líbil se vám ten systém, že vlastně zároveň byla i ta rodičovská skupina, vedle ta dětská, potom jednou za čas ty společný skupiny?

2: Jo, to určitě, určitě. Tak alespoň si takhle zapamatujete, kdo jako ke kterému... Jako jo, mně se to líbilo. Se sešli docela fajn lidi, si myslím, takže jako to bylo dobrý, no, že to bylo fajn.

1: A bylo nějaký téma, který vám úplně utkvělo jako do teďka v paměti?

2: No, utkvělo... Mí tady vlastně chodil ten tatínek jeden, takovej ten silnější, fousatej, od tý Dcerky, no, tak jednou tam byla jeho maminka. A to mi teda hodně utkvělo jako v hlavě. Protože tak nějak jako, úplně jsem se s tím, myslím si, že všichni, co tam seděli, co tam zrovna byli, ztotožnili, že ona jakoby z pohledu jako sestry zdravotní. Já nevím, myslím že v Německu teďkon je, nebo v Rakousku. Tak nějak jako vysvětlovala, že to ty děti vlastně dneska nemaj vůbec jednoduchý, že jo, že je hodně rodičů, který už od toho prenatalního věku už vědí, co budou, jak budou a to... A hrozně hezky povíдалa, no. Že vlastně jako, že by se měly ty děti taky jako nechat trošku dejchat a že je jim nakládáno, že právě je to taková blbá doba, taková soutěživá. A nevím, nevím, technická, taková jiná, no, asi, než jsme prožívali my. Ale zase k tomu se nebudem vracet. Tak tahleta se mi hodně jako vryla do paměti.

1: Hm, že jste si z toho možná vzala i něco jako pro sebe, že pořád do něčeho tlačit a říkat si, já mám takovýhle dítě, a co s tím budu dělat... Nechat ho takový...

2: No, protože, tak já jsem to věděla, že jako člověk by měl bejt silnější než on, ale nějak mu to vysvětlit nebo mi, jsem si vzpomněla, jo, na Forresta Gumpa, tak jak ta maminka mu to tam taky tak hezky vysvětlovala a vůbec ho vedla tím životem, než zemřela. Ale ono to někdy nejde. Jako ono vás to dítě dokáže tak psychicky jako vytočit, že vám taky bouchnou nervy, že jo. A vim, že to, po zlym to nejde, no. Že to je taky špatně, no, jako. Že to jsem asi řešila jako v tý školce, že mě nutili, a teď ho potrestejte a teď tohle, a já jsem se tam sesypala a říkám „hele nenut'te mě, takhle, já nechci před váma, jako já si to s nim prostě vyřídím někde za rohem“, ale nějaký takový, aby na vás všichni koukali, no, to je hrozný. Takže myslím si, že... Nevím, někdo má radši, že jo, že nemá chodit daleko pro facku, nebo já nevím, jak se to říká, ale já jsem byla spíš vždycky na takový to se snažit prostě to nějak mu to vysvětlit. Než prostě ten útok. Nevím, no. Možná, že to jde daleko pomalejš jako, asi pravděpodobně jo, ale myslím si, že takový ho toho, že každej je hned se všim hotovej, já nevím.

1: A ví o tom ve škole, že vlastně takhle chodíte na tu skupinu? Nebo jste to neřikali ani, nebo...

2: Heleďte se, já nevím. Jako ono hodně věci v tý škole prej visí jako ve sborovně, co jsem se dozvěděla, jakože takový ty děti, který maj, a že jich je dost jako, nějaký úlevy nebo prostě tydlety, co se jim dějou. Tak že prej jsou tam jakoby vypsány. Nevím. Ale jako jestli vyloženě vědí, že chodíme, to opravdu netuším.

1: Hm. Neříkala jste to tomu učiteli prostě, že byste teď od začátku roku pracovali na tomhle a... ne.

2: Nevím, nevím. Je možný, že jsem mu třeba řekla, že docházíme někam, ale, že ze začátku jsem se o tom i, před těma, já nevím, dvěma třema rokama jakoby třeba styděla mluvit, jako že někam jdu, nebo... A pak jsem to tak nějak přijala, ale právě jsem říkala, jezdíme do terapie, a prostě tak nějak to přijalo i to okolí, no. Takže nevím, jestli jsem mu to říkala. Myslím si, že ne, ale. Ale určitě jsem mu nějakým způsobem toho Syna jakoby tam ho, nějak ho omluvila, nebo nějak jsem se snažila, aby ho nějak bral, aspoň aby mu dal trošku prostoru, no. Vim, že to není jednoduchý...

1: Tomu Synovi? Ten učitel?

2: No, ten učitel, no. A aby byl trošku shovívavej, no, lehce.

1: A Syn má nějakou, nějakou specifickou poruchu učení, jako nějakou, nebo mluvíte o nějakých úlevách jenom...

2: No, on má vlastně tu... já nevím, jestli je to dysgrafie, já nevím, něco má... Špatně čte...

1: Dyslexie.

2: No, no, no. A asi v tom písemným projevu taky takový ty háčky, čárky, to trošku...

1: Hm, dysortografie. Pravopis... Takže víc takhle.

2: No, má tam toho víc. A vlastně ona mu pani psycholožka tam doporučila, že by měl mít jakoby alespoň o deset minut, nebo nevím, že by správně neměl jakoby s dikátou, že by měl to vidět. Ale myslím si, že to tam úplně jako tak jako nefungovalo.

1: Hm, tak to asi víte, jestli dělá diktáty nebo ne, že jo.

2: No, že to psal. Nebo když jsem se ho zeptala „hele, nechal ti na to delší prostor?“, tak mi řekl „ne, ne, sebral to všechno“.

1: Hm. A nebo se píše třeba každá druhá věta až jakoby, jo, že pro...

2: Ale zase třeba na konci školního roku psali písemku, já nevím, z přírodopisu a měl tam, asi z osmi otázek tři neměl, a dal mu dvojku. Tak si zase říkám, že tam mi přišlo, že jako tam trošku zase jakoby přihmouřil oko. Tak asi... Ono je třeba i co se týče angličtiny, tak tam taky jako že je v tom takovej pomalejší, tak mi říkala, že jsme se domluvily, že to zase budeme dohánět třeba tou aktivitou jeho. Že on se hlásí na písničky, nebo na básničky, nebo to, tak to. Takže si myslím, že i trošku má problém jako, no, vůbec jako s tou soustředěností. Jako udržet ho tak nějak, aby vnímal, to je horší, no.

1: No, jasně, no. A ještě jenom, když se vrátím k tý rodičovské skupině, bylo něco, co se vám jakoby tam nelíbilo? Co byste vytkla? Co vám přišlo prostě třeba i mimo, nebo...

2: Em, nevím, myslím, že ne.

1: Se všim jste byla jako v pohodě, necejtila jste žádné tlak, že by jako...

2: Ne, ne, ne, ne. Já myslím, že to bylo tak nějak jako v klidu. Si ňák nevybavuju za celou tu dobu, že by mě něco nějak pobouřilo, to vůbec.

1: A jak byste tak popsala tu atmosféru tam?

2: Jako asi se to hrozně odvíjelo od těch témat, no. Když prostě, já nevím, někdo, nebo jak se to vedlo, mohl někdo tam prostě s něčím načít, a prostě, jak se k tomu prostě jakoby přidávali ty... Tak buď to bylo hrozně fajn, že tam člověk jakoby měl pocit, že jako prožívá něco podobného, a že slyší nějakou názor, nebo to bylo takový třeba jako normální, ale jako, nějak mě to jako... Nemůžu říct, že bych z toho byla nějaká špatná, to vůbec. Někdy jsem si řekla, že i to pomohlo mně, že jsem se třeba jako i tam, že jsem třeba, já nevím, tam byla nějaká pani, že měla problém s manželem, že jo, teď do toho to dítě, jo, a vlastně ono se to taky odráží, co prožíváte sama, jako spíš mi to sedlo taky. Myslím, že jako jo, no.

1: Takže jako chápete to tak, že jste si vzala něco do budoucna z toho, ne že byste si to tady odseděla a...

2: Ne, ne, ne, ne, to ne. To ne, to ne.

1: A bylo třeba nějaký téma, který byste tam jako potřebovala ještě víc probrat a nebo nějaký úplně nový tam otevřít, jako něco...

2: No, víte co, já nevím, možná, říkám, možná mi do toho jako všeho schází, to co se na mě nevyšlo, že alespoň vědět, co se týče jeho, ale jinak, jinak já myslím, že ne.

1: A jak to třeba probíhalo po tý skupině? Říkala jste Synovi, co tam jakoby děláte na tý rodičovský skupině? Nebo ptal se vůbec jako?

2: Jako někdy se ptal, někdy se ptal. Nebo si dělal srandičky, že mě tam v úterý řekl, že si tady pijeme kávičku, ale to je tak jedna dvě věty, tady přejdete, než dojdete k autu a neví o tom jako. Nák prostě mi přišlo, že už jsme to měli prostě nastavený, že jo, že on ve škole měl počítače a skončil a přesně nám to hezky navazovalo, že v půl čtvrtý jsme byli tady, jo, takže on prostě věděl, že pondělky máme to, to, to, že přijedeme domů, budeme dělat to, to, to, takže mi to přišlo, že takovej i ten rád trošku potřebuje, no, nebo...

1: Že jste si na tom uvědomila, že je docela fajn, když jakoby máte ty...

2: No, něco jasnýho jako. A u něj je to taky, on je línej taky, jako jo. Někdy si říkám, že to asi bylo taky tím kolektivem, že třeba mi nechtěl chodit ani na ten sport, jo, jak chodil na to tancování. Nebo mi řekl, že „pro tebe je hrozně důležitý, abych tohle... a co budu potřebovat“, a že kluci se mu smějou, a nebo kluci říkaj, že smrdím, a já nevím, prostě co si tam prostě říkaj, a on asi taky není miláček, takže taky tam něco hezkýho řekne, no takže. A pak, pak se to nějak zlepšilo, no. Já bych řekla od toho, po těch Vánocích, že tenhle ten půlrok byl lepší, no, ten školní, než ten začátek, no.

1: A mluvil... Vyptávala jste se ho vy na nějaký aktivity, co tady dělá?

2: Jeho bavily tady některý, já nevím, když tam něco hráli. Jako možná ze začátku, že říkal „my tady jenom ležíme, jako, my tady odpočíváme“ a on měl prostě zůstat v klidu, tak to je, možná jste si toho všimla, já jsem z něj pak nervózní, protože on musí furt s něčím, nebo musí šoupat nohama, a já se pak nedokážu soustředit, a nebo chci poslouchat ty ostatní a prostě on furt něco, jo. Nebo prostě se houpe a „nech mě bejt“ a to. Nevím, no. Ale pak asi z toho dělali nějak pro něj, pro něj zajímavější věci než třeba v tý první půlce, no. Třeba v tý první půlce se víc seznamovali, víc třeba tady, já nevím, hráli nějaký to divadlo na ty různý jednotlivý situace, a pak bych řekla, že, nebo já nevím, no.

1: Jo, je to určitě možný. Ono to dítě si taky musí zvyknout na ten proces jakoby, že přesně víc pozná, víc se cejtít jistě a ono se to pak odvíjí i od těch aktivit. Nemyslím si, že by ty aktivity byly horší než předtím, ale i taky, jo, je to možný, než se to jakoby rozjelo do nějakýho normálního módu, a taky jak říkáte, že potom to dítě ví, že prostě je pondělí, hodinku to trvá, že to tady je v pohodě, bezpečný, je takový víc v klidu a víc vnímá i jako ty aktivity, no. Takže... A jaký pro vás byly ty společný hodiny? Jste teď konc nějak jako naťukla, že občas sebou tak šoupe, že...

2: No, tak on je takovej, že mi přijde jak můj mluvčí. Furt to slovo chce mít. Takovej šéf asi. Nevím, jestli si to tím dohání, jako že třeba v tom kolektivu, že nemůže bejt jakoby, nebo chtěl by bejt, a nějakým způsobem tam se řadí, tak pak tedy, no prostě asi spíš takovej šoumen, no. Jako tady prostě bude vykřikovat nějaký nemysly, no. Nevím. Ale tak u něj je to právě takový nahoru dolů, no. On pak dokáže bejt slušnej, hezky se prostě přihlásit, říct, co by chtěl, jo, poděkovat a to. Ale pak prostě přijde den, a to tady taky ta jedna maminka měla s tím klukem to, takový podobný, no. A prostě jak sedlák, jak pak prostě jak malej kluk. A nějak to prostě přežít, no. Takže nevadily mi ty skupinovky.

1: A dozvěděla jste se něco o něm jako novýho, nebo co vás jako úplně překvapilo, i třeba v negativním slova smyslu, ale i třeba v pozitivním?

2: Jednou tady nák mi ta právě ta pani, jak se jmenovala, něco říkala právě, že mám hrozně moc jakoby jeden čas rozebíral asi to, co se dělo v tý třídě. Ale to bylo tak jediný, co jsme naťukly, a dál vlastně nevím, no.

1: Ale třeba na tom fungování na těch společnejch hodinách třeba?

2: Já jsem si furt říkala, že to, že zase tolik jsem z tý školy jako, byly dny, kdy si na to hrozně stěžoval, nebo nechtěl prostě do tý školy jít kvůli těm dětem nebo kvůli tý partě

těch kluků, co tam je. A já jsem to zažila, že opravdu jsem viděla, jak ho buď využijou, nebo prostě vysmějou se a to, takže mi to bylo i mně nepříjemný. Pak mi vadilo, že ani neuměj pozdravit, a předtím, když byly u nás, tak člověk tam okolo nich poskakuje, a oni vás potom přejdou jak to, si říkáte, no, ty jo, co to je. Ale jako nebylo to tak častý, tak si furt říkám, že třeba fakt tady něco prostě, něco si z toho vzal. Já nevím, no. Tak můžu si to myslet, no. Nevím.

1: No a takže vnímáte nějaký ten rozdíl mezi tím začátkem, kdy začal chodit sem, a třeba teď konc? Jako když to fakt takhle... vy říkáte teda, že to pololetí byl...

2: Já si myslím, že, já nevím, jestli pomohla tady terapie, nebo prostě vůbec si myslím, že pro něj jakékoliv ten začátek jako to bude to stejný, než se prostě ty děti srovnaj, že jo, po prázdninách. Tak vždycky ten začátek je takovej těžkej, takovej, on nechce, nechce pracovat, nechce nic prostě, jenom brečí, že už vlastně prázdniny pryč nebo... teď ten učitel, pak teda onemocněl, že jo, s těma střevama, takže mi přijde, že to bylo takový nějaký, takový... Já jsem měla v rodině nějaký problémy, takový fakt jako divný, no. A pak to jakoby po těch Vánocích, jako kdyby si to všechno sedlo, on se prostě tak nějak jakoby smířil s tím, že chodí do školy, že jo, a nějak to prostě bylo lepší, no. To bych řekla, že tadyta druhá polovina že byla taková fajn.

1: A lepší, lepší konkrétně jakoby v čem?

2: No, že už tak nějak jako, já nevím, no, neprudil mě s tím, že tady nechci, a tohleto je blbý... Jako byly tam dny, ale, já nevím, no, nějak se prostě zadaptoval, nebo já nevím, prostě nějak už přijmul, že prostě je škola, pan učitel se nezmění, je takovej a takovej, že už to pochopil, jenomže mu to možná trvá dýl, než, než prostě si uvědomí, že stejně jako jinak to nejde a prostě je to tak, no.

1: Jo, a ještě mě jenom zaujalo, vy jste říkala, že občas jakoby Syn mluví jak kdyby za vás. Je to takový mluvčí. Má to takhle i s taťkou? Nebo za toho nemluví, a...?

2: M-m. My jsme spolu víc. My vlastně spolu trávíme asi nejvíc času, takže tam je to taková velká vazba, no. Takže asi je to někdy špatně, ale nevím, no. On jakoby je na mě hodně, tak je fixovanej, no, a já v podstatě na něj taky, i když, můj muž ten byl hodně jako v práci nebo tak, že jsme se neviděli, ale je to taky autorita, no. Takže on spíš z něj má respekt.

1: Jo, je to tam jiný.

2: Je to tam jiný. A spíš vždycky jako jsme spolu byli. Takže asi za něj by takhle nemluvil, no.

1: Myslíte si, že Synovi něco v těch skupinách jako chybělo?

2: Nevím, nevím. Ale jakoby já jsem to z toho jako jeho, když jsme se, něco prostě naťukli, nebo se bavili, já říkám, jenom takový to chvilkový... Mi nepřišlo, že by mu něco chybělo. Buď to bral a jenom prostě jako že to má jako povinnost nějakou, ale jako příjemnou, protože on dokáže dát najevo, když teda fakt je nespokojenej.

1: Jo, že by to vypadalo jinak.

2: Jo, že by udělal scénu, že prostě jako fakt ne, tak mi přišlo, že to bylo v pohodě.

1: A dokázala byste říct, co si odnášíte nějak konkrétně z těch skupin rodičovskejch hlavně?

2: Já nevím. Já teda, jako když se vrátím zpátky, tak si myslím, že, vlastně ta pani psycholožka říkala, že právě by tady mohl navázat jakoby nějaký kamarádství nebo tohleto, což si myslím, že ne. Že jo, to by asi chtělo potom někde se ještě s nějakým tím rodičem jít a... Takže tímhletem směrem si myslím, že ne.

1: Ale na to se klidně i můžete zeptat, mě napadá, ty pani Pavlasový, jakoby jestli náhodou tady nezapozorovala nějaký jakoby kamarádství, a pak třeba trošku to víc naplánovat. Protože v podstatě ty děti maj zas ten samej problém, jo, že...

2: No, jasně. Já nevím, pro mě... Asi jsem si sem jakoby jezdila odpočinout, nebo já nevím, já to mám víc takový...

1: Jo, určitě...

2: I když jsem třeba kolikrát nemluvila, nebo se mi nechtělo mluvit, tak ono to tak nějak posunete dál, tak jsem to ráda poslouchala.

1: Jste tady cejtila nějaký možná porozumění, že někdo je na stejný jako...

2: No, no, no. Nebo jsem si ráda vyslechla prostě ty, ty příběhy těch druhých, a byť bych na to nezareagovala, tak prostě uvnitř mě, někde v sobě se to prostě jsem si to nějakým způsobem prostě přijala, nebo já nevím, jsem z toho čerpala, nebo, nebo mě to někam posunulo, nebo jsem se uklidnila jakoby psychicky... Asi, asi fajn, no.

1: Hm, a co myslíte, že Syn si z toho mohl tak vzít?

2: No, já doufám, že, že, trochu jakoby to chování, no, v tom kolektivu. Doufám, že prostě byly tady různé děti, že jo, holčičky, kluci, a já mu furt říkám „hele, tak když to nejde u kluků, tak si najdi nějakou holčičku“, akorát, že oni jsou v tom věku, že „holčičku, fuj“...

1: To je jasný, no.

2: Ale já jsem třeba jako od školky kamarádila s klukem. My jsme byli taková dvojka jako.

1: Jenže, to mi přijde fakt jako rarita, že se to vůbec jako. Takže to se fakt musí potkat, aby to nebylo divný a aby s tím oba dva byli v pohodě, což je málokdy.

2: No, tak jenom, tak já nevím, no, tak jako jak tady pracoval s těma dětma, jestli prostě, i kdyby, já nevím, si povídali nebo to, tak si myslím, že třeba... mu třeba vyhovovalo, že byl prostor na něj, že ho opravdu třeba někdo vnímal nebo poslouchal, nebo já nevím, myslím si, že to je taky dobrý jako, že jako byl od těch druhých vidět ten zájem, že jo, že...

1: Že je důležitéj.

2: Že se asi třeba nějak zklidnil, že řekli, tak hele a teďkon budem poslouchat jeho, a jak by ses teď zachoval... Nebo já nevím. Takhle si to nějak představuju.

1: Jo, jo, jo. To dost takhle fungovalo, no. Tak si každěj, vymezil ten jeho prostor.

2: Takže si myslím, jako třeba tohleto mi bylo sympatický, no.

1: Je pravda, že, no, že Syn mluvil hodně. Když si to promítnu, tak jako že nemá problém se přihlásit o to slovo, ke všemu má...

2: No, no, no. Takže třeba to, co nemá šanci v tý škole, tak třeba si to užíval tady, no.

1: Hm, a je to určitě, že jo, důležitý, si myslím. Že načerpá takový to sebevědomí, že jako taky ho někdo někde poslouchá. A je to super, no. Tak, potom tady mam dvě úplně takový... Nebo, ještě jednu poslední otázku takovou a potom ještě dvě takový bokem. Myslíte si, že ty jeho problémy se do budoucna zlepšej? Nějak jako věříte tomu, že to bude lepší?

2: Já furt věřím v to, že, ono je to takový divný, ale že prostě překvapí, no. To je taková nějaká moje, někdy i mi to vlastně naznačili, já nevím, je tam jedna nebo dvě bezvadný učitelky v tý škole, který mi taky jako prostě, když už jsem byla zoufalá, řekly „hele, my jsme měly něco podobnýho, jo, a Syn je prostě v tomhleto prostě, tak půjde tímhleto směrem třeba, je strašně šikovnej na počítače, co se týče techniky, je hrozně jakoby vyspělej v tom“, takže si myslím, že právě pro ty jsou podivní, že jo, pro to ostatní okolí, že je hodně jakoby zaměřenej na určitý na ty, na ten vesmír a to.

1: Jo, to jsem si taky vlastně všimla.

2: No, teď ho teda trochu vesmír jakoby pustil. A co se týče teda tý muziky, jako tam teda, akorát že já bych potřebovala něco najít, aby se třeba alespoň trochu rozvíjel, ale bohužel je to takový omezený, vždycky si vymyslí něco, co je pro starší děti, nebo, já nevím, nebo to není... tak, tohleto, no. Takže ty... Nevím, no. Je to příjemný to slyšet prostě potom od někoho, že to není s ním až tak ztracený, jak to vypadá, no. Jo, když už to potom ty lidi vědí, tak nějak to pochopěj, no.

1: To si myslím, že jako určitě není. Že to, že se teďkonc jako vymyká, neznamená, že to jednou nedosáhne nějakýho...

2: Takže já prostě věřím tomu, že... Prostě já jsem byla taková ta holčička s těma složenejma ručičkama a v podstatě jakoby takový ty hrozně šikovný děti, který byly takový ti jedničkáři, tak to mi přišlo, že propadly, a takový ti trochu sígří zdraví, jako že dneska jsou třeba úspěšní lidi.

1: To dyť jako, určitě, no.

2: Nebo i mám kamarádku, která byla, já nevím, pomalu na propadnutí, a dneska je úspěšná v farmaterapiích a prostě tady úplně v tomhle tom prostě světě a v józe a je hrozně vysoko, takže si říkám úplně nezhodit jako tyhle lidi. A spíš se teď setkávám s tím, že ať ho nechám, ať vlastně v něm netlumím takovou tu dravost. Ať si prostě vobouchá, dostane prostě přes prsty, že jo, aby si zjistil, jako že jsou nějaký mantinely. Ale ať prostě jde dál, no. Takže v to věřím, no. Že prostě ty lidi, který ho jakoby zatracovali, tak že prostě jednou jim dokáže, že prostě taky něco umí, no. To bych mu přála. Moc.

1: A teď konc teda dvě takový otázky bokem. A ta první otázka zní, jakej vztah máte ke škole? V tý, kam chodí Syn?

2: Já bych řekla, že kladnej. Jako že v podstatě mám tam i jakoby kamarádku jako v tý škole, takže i díky ní se mi trošičku jako ten, ten začátek v tý první třídě to bylo takový divný, měli takovou nezkušenou paní učitelku, takže, nebo vůbec měli smůlu. Měli vlastně nezkušenou paní učitelku, pak měli fajn, o tu taky přišli ve třetí třídě, zase měli jakoby nezkušenou, až teď v tý čtvrtý třídě teda, a ten už je asi povede až do druhýho stupně... Tak ze začátku jsme si říkaly, jako ježiš marja, jako jsem víc věřila tý škole, že třeba to bude... Ale bylo to furt to poznávání, že oni neznali nás, že jo, neznali Tomíka, a než poznala jsem já ty učitele... A teď bych řekla, že jako je to v pohodě jako. Jako že se to zlepšilo, bych řekla, teď v tý čtvrtý třídě. Že ještě když chodil do tý družiny, tak tam jsem ještě narážela na některý ty učitelky, který měly pocit, že, já nevím, ho doprovázím do školy a že... Ale prostě je to každýho věc. Jo, my jsme to prostě měli takovej rituál, že prostě já jsem ho doprovodila a pak jsme si prostě třeba ještě něco řekli, než to, rozloučili a odcházel prostě nahoru do třídy. A oni třeba, já nevím, že to respektujou do první druhý třídy, ale... Tak já jsem si říkala, prostě tak to dělám takhle, no tak já to dělám...

1: A kdo vám to říkal teda? To za váma přišla nějaká učitelka nebo jste se doslechla...

2: To jsem se tak jako doslechla.

1: Jé, no to je nehorší teda. To aspoň kdyby přišla, kdybych já třeba byla učitelka a nějak se mi to nezdálo a přišla bych za váma vám to říct, jenom že se chci zeptat. Ale tady to, to teda je úplně hrozný...

2: No, tak já jsem se prostě na to vyprdla.

1: Jo, že člověk by jí to rád i vysvětlil a řekl, jo, my to máme takhle, my prostě...

2: No přesně. Ale já přece nebudu každému...

1: Ale neznamená to, že když ho doprovázím, tak jsme na sebe fixovaný a že to je něco špatně. Ale prostě...

2: Ne, já jsem to potom tam nějak i řekla, že prostě mi můžou, no, možná jsem byla tenkrát hnusná, by mohli být šťastní, že jsme jakoby sledovaný, nebo že dochází na všechno, že se snažím, ale že prostě to dělám takhle, no. Tak oni potom to nechali bejt, no. Takže jako, ale to víte, prostě, to je... Jsou tam některý ty ženský, takový ty tvrdáčky, no, prostě, který jenom křičej, že jo. Nebo furt se něco děje a tyhle ty děti jim překážej, že jo, prostě který jsou trošku něčím prostě jako trošku... Já vim, že to není, jako je náročný jako v tý škole jako udržet ten chod, ale má na to jenom někdo, že jo. Já bych to třeba nezvládla, jako jo. Já bych, mě by nikdo neposlouchal. Ale myslím si, že tohle je to nejmenší zlo, co pro to dělám jako, no. Že teda jako dojdou do tý školy, nikoho neobtěžuju, sednu si tam někde, tam je takový, tam si počkám, než on přijde ze šatny, tam si řekneme "jo, hele, tak se měj hezky", jako on řekne "jo, mami, já ti zavolám", dáme si pusu a odchází do třídy. Přijde mi, že je zklidněnej. A říkám, nikomu nepřekážím, jo. Takže, úplně mi připadá zbytečnost to řešit.

1: No, to určitě. A je něco, co ten vztah k tý škole zhoršuje? Vy jste teda teď konc mluvila o, o nějakym střetu...

2: Já jsem to nějak přestala jakoby to, říkat. Přestala jsem to vnímat. Jako žádný stížnosti nějaký, že by bylo něco úplně, ke mně jako nepřišlo. Jako v podstatě i chodíme za tím učitelem, že jo, kdyby si, myslím si, něco fakt dělo, tak si myslím, že se to prostě ke mně donese. Takže bych tu školu nijak nezavrhl, jako.

1: A měnili jste někdy školu?

2: Neměnili, ale je fakt, že jsem jí chtěla měnit jenom kvůli těm dětem, ale vlastně pani psycholožka říkala, což je asi pravda, nebo jsem Tomíkovi říkala „hele, můžeme změnit školu, ale je to nevratnej proces, jo, prostě jednou odejdeš, aby tě to, musíš si to pořádně rozmyslet“, a ona že to v podstatě může bejt zase tam někde nějaký další problém a jako utíkat takhle pořád, že je taky blbě, můj muž, že to je blbost, a... A on teď konc sám nechce. Jako já jsem se ho ptala a on jako, i když třeba si stěžuje, že se mu tam tohle děje, tamto, ale chce tam zůstat. Já si myslím, že u něj je hrozně důležitý, že on prostě potřebuje takový to, jak autistický, já nevím, takový to ty svoje jistoty, jo, nebo ty stereotypy. Jako každej se v tom cejtí, že jo.

1: To potřebuje každý dítě. To já bych zas úplně neházela jako, že je nějak vyloženě jinej, to potřebuje každej, jako jo.

2: No, takže si myslím, že ta škola není pro ně něj nějak...

1: Třeba mně se taky nelíbilo ve škole, ale mamka mě chtěla dát jinam, na gympl, ale já jsem prostě nechtěla. Protože tam se mi sice nelíbilo, ale furt to bylo to jistý. Ono jít do neznáma je...

2: No jasně. Je strašnej krok.

1: Přesně, no.

2: To je podle mě to nejhorsí, co, co vám, když...

1: A zvlášť když takhle má ty problémy s těma kolektivama už jako od tý školky, že jo. Že to není nic vyloženě, já nevím, že by poslední rok, půlrok, trpěl. Ale je to prostě, tak by to bylo zase, si myslím, přesně jak říká ta psycholožka, no.

2: Akorát že já jsem na to narážela jako mezi svejma jako známejma, že mi jako říkali „hele, no tak já mít takhle dítě, tak už ho dávno dám...“

1: Což je šílený. Že jo. Když jakoby kde jinde najít pochopení než u těch kamarádek, se kterejma má člověk dobrý vztahy. Nebo si myslí a najednou oni mu takhle jakoby.

2: No, jako byly to rány pěkný někdy, no. Se vám k tomu fakt přiznaj, že jako tebe jako jo, ale to dítě ne. No, tak to jsem vořvala teda mockrát, nebo jsem se spíš utápěla sama v samotě. Nevím, no.

1: Hm, možná právě to mě tak napadá, jestli kvůli tomu ten Tom není tak jako fixovanej na toho dospěláka jakoby jo, jestli taky to prostě...

2: Tak určitě.

1: Cejtíl. A vlastně prostě s ním hodně jako víc sama. Nebo prostě i to cejtíl. To i kdybyste někoho měla jako, jako nějakou jednu kámošku s jedním dítětem, tak stejně...

2: To určitě jako to vnímal. Já jsem byla s ním na dovolený v únoru a taky jsme tam měli problém. Jako dvě holčičky, no tak, bohužel, no. Já jsem si myslela, že tam budou nějaký děti, ale...

1: Nebyly.

2: Tam skoro nikdo nebyl. Takže prostě normálka, jo, to už prostě nefungovalo, no. Ta jedna byla starší, takže ta už na něj koukala z patra, a takže tam to bylo takový blbý, no. Proto jsme zase opět na to narazili.

1: Zas to nebyla ta v klidu taková ta...

2: Ale teď se těším, teď v sobotu odjízďím, v podstatě mi zbyla poslední kamarádka. Ta má dvě děti, holka, kluk, a ona je taky taková jako, hrozně mu rozumí a on jí má rád, jo. Takže ta vazba tam je fajn.

1: Jako tu kamarádku? Tu dospělou?

2: Ty její děti. Tu dospělou, ale i ty děti, jo? A ty děti jsou takový jakoby nekonfliktní, takže si myslím, že by to mohlo jako vyjít, no. Že by to mohlo fakt jako fungovat, no.

1: Ale zas jako není to od toho mít takový očekávání. Tak jakože v klidu to brát. Že buď to vyjde, ale taky nemusí. Abyste jenom zas nebyla zklamaná, když to tam úplně nesedne, no.

2: Ale u ní zase nemám strach, že, že bysme se nějak kvůli tomu pohádaly, nebo, jó, že to nějak jako...

1: Že je rozumná prostě, by se dalo říct.

2: Tak, tak.

1: Že to neodsuzuje.

2: No, přesně, no. Tak uvidíme.

1: Tak jo, tak já vám moc děkuju za ten čas, kterej jste takhle investovala do mě.

Příloha 9: Rozhovor s terapeutem (1)

1: Na co se tam snažíte vlastně cílit v tom programu těch rodičů?

2: Asi se snažíme, ono vlastně, jak je ta supina taková jako nesourodá, tak nejdřív především o to důvěru teda. Aby vlastně tam došlo k nějakému dobrému navázání kontaktu a vlastně důvěře vzájemný. A v tom, že jsou schopný hledat nějaký řešení, jo. Taky sami, nejenom v tom, že jim někdo řekne, co mají dělat. Takže asi taky na ten pocit tý kompetence jako rodiče a na tom přemejšlení o tom dítěti vlastně.

1: A jaký výhody to má, jak jste to takhle rozdělili? Vlastně že i zároveň s tou dětskou skupinou tam chodí, nebo tam probíhá i ta rodičovská?

2: Tak myslím si, že vlastně ty rodiče sem ty děti musí dovést. Takže to není tak, že to je vlastně zaměřený na takový to jakoby „tady je dítě a spravte ho“. A i další výhoda je, že je tam ten společnej program, což myslím, že ty rodiče oceňují, že vlastně mají nějaký společnej zážitek s dítětem.

1: Ty společný skupiny, potom jak maj?

2: Společný skupiny potom jak maj. A ještě myslím, že je výhoda, jak sem jezděj s tím dítětem, že vlastně s ním tráví hodně času. Nebo víc času. Že kdybysme řekli „travte, buďte s ním víc času“, tak vlastně, hm, tak jako jo, ale takhle jsou vlastně nucený opravdu vlastně s tím dítětem být déle. V kontaktu, v individuálním, kolem něčeho, co je jako společný. Takže myslím, že to taky je dobrý. To je ten efekt toho, že to je ta společná, že sem chodí oba dva. Že to není jenom zaměřený na dítě, který se má teda spravit. Tak to je možná takovej vedlejší efekt, no. Ale určitě tím, že ty rodiče tady spolu sedí, tak vlastně si myslím, že taky často zjistí, že nejsou jediní, kteří mají takový problémy. Takže i ten pocit jako toho, že vlastně nejsou tak jako osamocení v tom, si myslím. A že nejsou oni ty nejhorší. Jo. Myslím, že dost často pak zjistěj, že nejsou jediní a nejsou nejhorší. A že vlastně... Oni taky většina těch rodičů je velmi jako teda, co já teda jsem teďkon potkala, tak jsou to velmi jako takový snaživí, vlastně, rodiče. Že to nejsou rodiče, který by se těm dětem nevěnovali, nebo jim na těch dětech nezáleželo, ale, ale spíš bezradní, nebo spíš nejistý. To spíš.

1: Což vlastně asi vyplývá z toho, že maj motivaci vůbec sem docházet a zajímat se o ten program a věnovat tomu čas. Že možná se sem přece jen dostane už určitej typ toho rodiče.

2: Tak. To nejsou rodiče, který by byli, že by se o ně nestarali. O ty děti. Spíš si myslím, že jsou nejistý.

1: Hm. A zároveň asi i to chce nějakou odvahu jako vůbec sem...

2: Vůbec přijít.

1: do těch skupin chodit, že?

2: No, to jo. To asi maj nějakou...

1: A bavít se o těch věcech, protože...

2: Ne tak, ne všichni ti rodiče, právě proto si myslím, že ono jako než vůbec k něčemu jako věřej, že jako ochota vlastně mluvit před cizíma rodičema o sobě a o svým dítěti, myslím, že ta důvěra, že tam jako nějak dost dlouho jako trvá. No, než jako...

1: No, to se chci právě zeptat. Jak probíhá ta, ta struktura toho, těch skupin? Jestli to máte takhle nějak rozdělený? Že na začátku tomu dáváte třeba pět sezení, než to tam vůbec jako naskočí, nebo jak to vůbec takhle máte promyšlený?

2: Ono to trvá asi déle. Mně přijde, že jako vlastně to trvá u některejch jako dost dlouho. Že někteří lidi, než třeba začnou mluvit, že vlastně si spíš berou z toho, co slyšej, než z toho, že by aktivně se jako účastnili. No. Že to jako... My to máme jako na začátku tak, že vlastně jsme měli nějaký jakože představení těch dětí těmi rodiči a plus vlastně představení jako sebe a vlastně nějaká reflexe těch rodičů na téma „moje výchova“ a „co jsem si z toho vzal a co naopak bych jako nechtěl“, nebo prostě...

1: Jako „moje výchova“, co měli.

2: Co měli jako oni, jako děti.

1: Hm...

2: Takže takhle to bylo strukturované. Pak jsme chvíli dělali ty Bálintovské skupiny, jakože ty rodiče, ti rodiče, vlastně, pracovali, vlastně podobným způsobem jako děti, ale to se mi zdá, že se úplně jako neosvědčuje.

1: A co se teda osvědčuje při té práci s nimi?

2: No, spíš asi, mi přišlo, že vlastně bylo důležité jako je nechat si popovídat. Jo, že, to, že to nějak strukturuje, se mi zdálo, že těm rodičům často není moc příjemný. Ale asi záleží taky, jak která skupina. Tak tohleto je asi moje, letos to bude asi třetí, nebo čtvrtá. Jo, že byly skupiny, se kterými to šlo, vlastně, zdálo se, že ty rodiče, ty rodiče z toho profitují, a pak ale byly skupiny, kde to jako ty rodiče nějak dráždilo, nebo prostě to nemělo...

1: Hm. A bylo jim jako lepší, když se tam sedělo a vy jste vlastně ty témata vůbec nena...

2: Nevnášely. No. A navnesly to spíš. No, loni jsme to, ani u těch Bálintovských jsme to nenadnášely.

1: Jasně.

2: To nadnášeli oni.

1: Oni.

2: Ale vlastně jsme spíš hlídali tu strukturu toho. Což se ale ukázalo, že rodičům je dost nepříjemný. Protože oni měli, jako chtěli si prostě jenom popovídat. Že nechtěli úplně, myslím, si třeba držet ty struktury toho Bálinta. Což u dětí není problém. Tam oni, jak jsou z té školy vychovaní, tak vlastně oni se, tam se jim dá nějaká struktura a oni se držejí struktury a není to pro ně jako, myslím si, tak složité. Jak se nechat trochu, jako dirigovat. Nebo jak bych to řekla. Jo, nechat se vést. Kdyžto pro ty rodiče to ne vždycky bylo úplně jako, že by byli ochotní v tom se nechat vést. Nebo nějakým způsobem říkat „tak teď se dělá tohle, pak tohle, a potom tohle“. Jo, že vlastně jim to přišlo asi moc jako formální, nebo, já nevím.

1: A že jim, myslíte si, že jim jako stačilo to jenom jako sdílet? Protože si dokážu jako představit, že pokud to jenom sdílím, ale nemám tam už jakoby ty rady a nápady, že třeba...

2: Že to je méně jako...

1: Že to je méně. Ale jim jako stačilo to jenom říct.

2: Ano. To si taky myslím, no. Že prostě jakoby to bylo víc jakoby definovaný jako problém, nebo by se tam mohlo ukázat víc něco, co oni třeba úplně nechtěj.

1: Aha!

2: Jo, že si myslím, že to nebylo úplně... A proto říkám, že ono u těchle skupin je to asi taky problém s důvěrou. Protože oni sem jdou hlavně kvůli těm dětem. A to, že vlastně se dostáváme k nim, je pro ty rodiče...

1: Ohrožující.

2: Jako ohrožující. Asi to je i ohrožující jako normálně, když přijde rodič s dítětem, ale v té skupině je to ještě jakoby možná horší, protože tam jsou další rodiče. Který oni nikdy předtím neviděli. Takže asi taky záleží, jak která z těch skupin se jako sejde. Jestli, jestli ta důvěra se tam vytvoří rychle, nebo pomale.

1: A jak tu důvěru jako navozujete? Nebo jak se to dá tadyto ošetřit, no?

2: Hm, musíte být trpěliví, no.

1: Nemáte na to žádný jakoby techniky na začátek, nebo tak asi?

2: Nemáme žádný techniky.

1: Na důvěru. I když na začátku...

2: Snažíme se být nějak jako lidský a nějak jako podporovat je. A asi se snažíme nějak hledat to dobrý v tom, co dělají, jo. Než...

1: Není to, aby vy jste tam říkali „no tak to ne, to je jako špatná výchovná strategie“.

2: Není to tak, že bysme je nějak jako kritizovali. To určitě ne. Prostě v tomhleto bysme si asi důvěru nikdy nevybudovali. Takže se snažíme nějak jako podporující.

1: A na začátku ale asi možná si říkáte nějaký jako pravidla tý skupiny, dejme tomu, jakože tam je zachovaná...

2: Jo, jo, jo, my máme nějaký jakoby, vlastně, že s nima jsme probírali jako nějaký, jako podstatu tý skupiny. Že jsme si teda vysvětlili, o co jde, plus teda nějaký jako, co k tomu patří, s tou důvěrností, a tak dál, no. Ale. Možná to prostě samozřejmě trvá dýl, jako než jenom slyšet pár slov o tom, že, že...

1: Určitě.

2: No, to, že vám to někdo řekne neznamená, že tomu musíte věřit. Takže asi...

1: Nebo že to tam hned jako naskočí.

2: A že to tam naskočí. Takže to prostě sice jako máme, ale myslím si, že ten efekt toho není žádný veliký jako.

1: A ty děti se vlastně dostávat s těma rodičema do toho programu na základě vyšetření tady v poradně. Že oni, že se to doporučí. A probíráte třeba i to, jak nějaký jako informace ohledně toho fungování těch skupiny a jak to ten třeba rodič má i předat tomu dítěti? Jako kam budou chodit a tak, i tady ty takovýhle...

2: Teď jsem to nějak...

1: Jo.

2: Jakože předání, co by ten rodič...

1: Jak to má třeba předat tomu dítěti. Nebo jak...

2: To docházení do tý skupiny?

1: Hm. Jak probíhají prvotní jako informace a vlastně vůbec...

2: No, to asi záleží, jak kdo to dělá. Kdo koho posílá a kdo to jak vysvětluje. Ale asi teďkon. Teďkon, že jo, my jsme to, si řekli, že to vylepšíme, že budeme dělat ty vstupní pohovory. No, takže vlastně než ty lidi, že je sice někdo doporučí z těch kolegyně a my jim pak telefonujem, ale že bysme udělali asi s nima nějaký ještě vstupní jako pohovor. Kde se třeba může ještě probrat teda to, jakým způsobem to sdělovat. Nebo možná by tomu i pomohlo to, mohlo pomoci to navázání tý důvěry, nebo nějakých jako vysvětlení, jako individuální. Jo, že by to možná mohlo být zaměřený třeba jenom na to, když to bude prostě rozhovor kterej bude zaměřený jenom na to, na nic jinýho. Protože je pravda, že v průběhu toho vyšetření, nebo když se to jako doporučí v průběhu toho vyhodnocení výsledků z vyšetření, tak je toho jako hrozně moc, těch informací. A ty lidi to pak třeba zapomenou, nebo prostě... No, ale tak jako tam záleží, která kolegyně to dítě jak doporučuje a jak ho zná, jo. Že je klidně možný, že ho zná jako dobře, ty rodiče, a že vlastně to není jako na základě jednoho vyšetření, jako kdy to člověk řekne.

1: Jo, jo, jo, jo. Jaký jsou teda nejčastější zakázky těch rodičů? S čím přicházejí?

2: Nejčastější? No, asi často se to týká těch jakoby sociálních nepřijetí. No, že prostě nějak s těma dětma ve třídě to nejde. To mi přijde, že je nejčastější. Že dítě jejich má problémy s dětma ostatníma. To mi přijde nejčastější.

1: A jak ten rodič, jestli se to dá nějak říct, tak jako působí na začátku a potom v průběhu a pak na konci? Jaká tam je změna u toho rodiče, jestli se to dá nějak popsat?

2: No, na začátku bych řekla, že samozřejmě víc mlčej. A na konci už jako, mi přijde, že mluvěj jako celkem volnějc, no. Že vlastně tam dojde k nějaký změně v tom, jakým způsobem a o čem jsou ochotný jako hovořit.

1: A vy jste říkala teda, jakým stylem to, to vedete, teda? Asi. Nebo s jakejmamyšlenkama to, jako ten program pro ty rodiče vedete? Vy jste to teda už tak jako nakousla, že...

2: No, já myslím, že je to sebepodpurný, no. A vlastně sebepodpurná jako skupina.

1: Jo, jo, jo, jo. Takže spíš, že se podporujou jako tam navzájem, vy do toho tolik jako úplně, vy tam jako jste...

2: My tam jsme, abychom vytvořili, takový Rogeriánský... My v podstatě tam jsme, říkáme k tomu jako taky, jakoby, co si o tom myslíme, jako vyjadřujem se k tomu tak nějak. Ale vlastně většinou teda v tom, že se snažíme posílit to, co jako je dobrý, nějakým způsobem to vyzdvihnout nebo ocenit, případně jakoby nějak korigovat ty, ty, tu komunikaci těch rodičů mezi sebou navzájem, kdyby tam docházelo k nějakým jako

věcem, jo, ono to nějak jako zkusit to nějakým způsobem, jak to říct, korigovat. Nebo, já nevím, přeložit. To, co si chtěj říct, kdyby tam docházelo k nějakým, že jo, nedorozuměním. Prostě. Nebo ke zjištění toho, proč tam vzniklo nedorozumění.

1: Hm. Ale není to vyložene jako orientovaný na rady a nějaký doporučení. To, z vaší strany to takhle nefunguje.

2: Hm, hm, ne. My jsme tam teda měli jako, že jsem tam měla nějakou jako přednášku. Že jsme jako zkusili tam vložit nějakou jako třeba přednášku na témata třeba „práce s emocema“. Nebo že se i ptáme těch rodičů, co by, jako určitě se jich i ptáme, co by jako chtěli v té skupině. Jo, takže, když by chtěli jako nějaký edukační něco, tak to připravíme. Já si to teda připravila na to téma těch emocí, ale nějak mi to přišlo, vlastně, že to je takový hodně do ztracena. Ale možná to bylo prostě loni. Rok předtím jsem to, myslím, dělala taky, ale nebylo to takhle, ten pocit, že by to bylo vlastně jako ne úplně žádoucí, no. Že loni jsem se s tím setkala, jakože vlastně to bylo takový jako, takovej ten postoj „no, co nám tady budete jako vyprávět“.

1: Hm. A v čem vidíte teda ten hlavní, hlavní přínos těch rodičovskejch skupin pro ty rodiče?

2: No, asi spíš to, že, že se necejtěj tak jako špatně. Sami se sebou s tím, že jsou v tom sami. Jako v těch starostech. S tím dítětem.

1: Že viděj, že ty ostatní rodiče to maj taky...

2: Maj taky starosti. A že vlastně o tom teda můžou někde mluvit, jo. Nevím jestli pak i se cejtěj jako oni sami někdy kompetentnějc, že maj pocit, že taky jsou schopní ostatním jako poradit. Nebo že maj taky nápady. Nějaký dobrý. Nebo nevím. To by mě zajímalo, co by říkali, co by říkali oni.

1: A nejčastější nějaký témata, který se tam jako objevujou? U těch rodičů?

2: No, jako někdy jsou to ty témata těch hranic, mně přijde, jo. Takový to jakoby s telefonama, s tabletama, to je takový jako „jak dlouho na tom“ a „jak to vyřešit s těma telefonama“, že jo. To myslím, že... Ted' si jako z hlavy vzpomínám asi za loňskej rok. Nevím, jak to bylo jako předtím.

1: Jo, to nevadí. To ono může, jakoby, to obecně.

2: Vím, že tam bylo nějaký tyhle ty témata, tahleta témata. Byla... No, nejčastější. Ono pokaždý to bylo jako něco, nějaká jako situace. No, tak taky asi s těma školama bylo hodně jako, což ono často se to má tendenci jako zvrhnout na takový to jako, že jsou špatný v tý škole. Takže jako ta škola tam nějak jako určitě je jako častý téma. Učitelka, učitelé, škola. Vlastně zase, ku podivu, tam není tolik na to téma těch jako vztahů s těma tatínkama třeba. Nebo prostě s těma partnerskejma to, v tý rodině, že jo. Protože hodně z nich je rozvedených, těch maminek, a je, jako nějakým způsobem o tom málo, to bych řekla, že jako málo, já bych čekala, že to tam třeba bude víc.

1: Hm. Už je to možná je natolik jako osobní téma.

2: Přesně tak. Tak velký, ano. To si taky myslím, že je natolik osobní, že vlastně to tam jako říkat, je vlastně nebezpečný.

1: Hm. A doporučujete někdy i třeba potom navazující péči pro toho, třeba, rodiče, nebo na rodinnou terapii třeba, že...

2: To jsme dělali.

1: Hm. Taky se to někdy může stát.

2: Hm. Hm.

1: A myslíte si, že i, i ta skupina, nebo, že má, ten program pro ty rodiče, nějaký omezení? Nebo nějaký třeba nevýhody?

2: No, nevýhody nebo mezení, že oni přijdou často asi kvůli tomu dítěti. A jako vlastně hlavně kvůli tomu, jakože hlavně to bude pro to dítě. Jo, a tohleto je jenom takovej vedlejší jako, taková jako nutnost vedlejší. To, že vlastně to chceme po nich. Že aby tam neposlali jenom to dítě. Jo, že máme podmínku, že nemůže chodit jenom dítě, ale musí přijít i ten rodič.

1: Jo, a to omezení je teda v tom, že oni si myslěj, že tam jdou jenom pro to dítě, ale jakoby sami za sebe už...

2: To oni jako... hm.

1: Nechtěj. Nebo.

2: Ne. Nebo to nevnímaj jako to důležitý. Oni vlastně vnímaj jako to důležitý to, že sem jdou, že to dítě tady bude v tý skupině, a tam se ono něco naučí. Jo, i když vlastně tím pádem my se snažíme jakoby využít tý, tohodle toho, že říkáme „tak není to jenom jako o tom dítěti, ale vlastně to, vzhledem k tomu, že nezměníte svůj názor, tak to musíte slyšet asi několikrát, tak jako...“. Tohle přesvědčení se třeba nemusí podařit úplně jakoby vysvětlit, že nejde teda jenom o to dítě jako samotný, no. A tím pádem ještě, ještě možná proto, že často jde o to, že ty děti mají problémy ve vztazích s vrstevníky. Tím pádem oni jsou z toho trošičku jako z obliga. Že se jich to vlastně jako moc jako netýká. Že se to vlastně týká hlavně těch vrstevnických vztahů. Což hodně těch rodičů jako vnímá. Tím pádem to je o to víc toho dítěte nežli jejich jako.

1: Takže jako omezení by se dalo říct, že oni to jako nevnímaj jako jejich problém, tudíž na ty skupiny choděj a vlastně moc jako nechápou...

2: Možná. Možná. No, nevím, jak moc. Nebo někteří z nich. No, prostě tam asi záleží, jak, jak kdo. A jak kdo to, vlastně, nějak vnímá, že, že jakoby vlastně to by se mělo týkat ještě jako jich nějak víc. Když je to vlastně problém s těma vrstevníky v tom vztahu. Ale, a taky prostě, jsou to, že jo, dospělí lidi, kteří prostě by se tím taky mohli cítit ohrožení, kdyby měli pocit, že by v tom měli být jako oni angažovaný, nebo nějak, nějak by se to mělo týkat jich osobně. Tak to asi jako je vždycky složitější. To nemůže bejt vlastně terapeutická skupina. Nebo taková jako...

1: Hm. A s čím si myslíte, že ty rodiče potom odcházej z těch skupin?

2: Jako po skončení toho celého...

1: Po skončení toho programu.

2: Hm. S čím si myslím, že odcházejí? Já myslím, že mají často radost, že se posunuly ty děti. Že si myslím, že ta dětská skupina je fajn. A že vlastně, a že vlastně, myslím, že na začátku maj obavy, jestli to dítě tam bude chtít chodit. A jak tam bude se mu líbit a tak. A že vlastně ta zkušenost, že to bylo dobrý, že se to těm dětem líbilo, že maj pocit, že teda to dítě se nějak posunulo, tak s tím, si myslím, že odcházejí. By mě zajímalo, jestli jste to zjistila, nebo ne?

1: (smích) No, trošku jsem něco zjišťovala, no. A jak byste popsala tu atmosféru na, na těch skupinách? Jestli se to dá nějak obecně třeba říct?

2: Na těch dospělejch? Tak asi záleží, v jaký fázi se nacházíme. Že jako vlastně...

1: Tak klidně řekněte na začátku a...

2: Jo, já bych řekla, že na začátku to je samozřejmě trošičku jako zkostnatělý. Než se to nějak jako rozjede. Že to je takový samozřejmě trošku klopotný. Nebo jako víc mlčení, že jo, víc nějakých jako obecnějších témat, který nejsou moc osobní a tak. A samozřejmě čím dýl tam jsme, tím se to jakoby zlepšuje. Protože, si myslím, že se tam mluví víc, že tam není tolik mlčení a že, že vlastně, že i nějak jde jakoby ten, jsou takový jako upřímnější. V řeči. Nebo jako, to, co se říká, tak je asi víc jako osobnější, nebo víc... Myslím, že se tam i skamaráděj nějaký maminky.

1: Jo? To je fajn. A máte třeba i pocit, že tam jako, jak byste popsala třeba tu dynamiku tý skupiny? Nebo jestli tam třeba i funguje nějaká, třeba i rivalita, nebo v tom, kdo je teda vlastně, v tom poměrování jako, kdo je lepší teda ten rodič, nebo?

2: No, to si myslím, že jakoby ne moc jako explicitně. Možná že prostě to tam nějak jako samozřejmě je v tom jakoby, že se nikomu nechce moc mluvit, aby prostě nevypadal jako horší rodič, že jo. Nebo méně kvalitní rodič. A to je taky asi, ono obecně teda s tou dynamikou je to trochu jako... Protože vlastně, že jo, pak se tam odehrává něco mezi těma maminkama, co, co jakoby je otázka, jak s tím jako zacházet. Jako, že jo, že v terapeutický skupině, by se s tím dalo zacházet, jo. Což my asi jako úplně tady na tomhleto jako nejde.

1: Hm. To musí bejt hrozně těžký si tadyty hranice jako držet, mi přijde, no. Že právě tam, jako pro obě strany, si dokážu představit, no, že.

2: Je to jako, no. V něčem mi to přijde jako, jako složitý trošičku jako.

1: Že by se dalo říct, že to je takový jako napůl, nebo takový...

2: Hm, jakoby...

1: Přitom je to s jiným cílem, že jo. Nebo kdybyste tam zabředávali do tadytěch věcí, tak...

2: To ne, no. To se tak jako nedá. Protože ten cíl takhle nebyl nastavenej vlastně. Ani to tak nebylo myšleno a ani ty rodiče často jakoby to neznají, nebo je to nenapadne. Nebo prostě by to bylo asi odhalení něčeho, co oni jako odhalit vlastně jako nechtěj. Nebo by si to nepřáli. Nebo prostě by je to mohlo nějak jako. Takže vlastně do tohohle toho my jako úplně jako nejdem. Nebo neza-, nepojmenováváme to úplně. Samozřejmě si tedy vybavuju situaci, kdy jsme měli tatínka, kterej byl velmi problematickej. Jako osobnostně. A to teda byla dost jako náročná situace. Protože on byl pravděpodobně závislej, nebo nějakěj, si myslím, že tam byla nějaká porucha osobnosti. Takže byl vulgární a byl jako, velmi, měl vyhraněné názory, které, myslím, dost nekonvenovaly s nějakým jako obecným míněním z týchlectý střední třídy, která, tohleto je taková, myslím si, většina těch rodičů. Taková střední, trošku vyšší střední třída. Tak tenhle člověk byl vlastně s nějakým základním vzděláním a s nějakýma špatnýma jako, jak to říct, nějakějma jako vězením, nebo s něčím takovým. Takže, takže to bylo trochu jako... Ještě to byl otec versus matky. Že jo, že tam byla většina maminek. Takže jsme se snažili vlastně to nějakým způsobem jakoby překládat a dávat mu hranice, teda, vtý skupiny, aby to jakoby úplně nenarušilo, ten chod, tý skupiny.

1: Hm. Jak probíhá ta zpětná vazba těm rodičům? Myslíte si, že, že je jako dostatečná, nebo že, že, jak to na vás jako působí? Nebo jestli se třeba i ty rodiče v průběhu těch skupin ptaj, jako a co jim na to říkáte? Nebo...

2: Na ty děti, nebo, na to. No, oni se ptají, oni se ptají. A my jim vlastně říkáme, že to není tak, že bychom dělali ten špio-, myslím, že taky to je hodně ta představa těch rodičů, že my jim jako řeknem o tom dítěti něco, co oni nevědí. Na základě těch skupin, no. A to teda jim říkáme, že ne, jo. Jako na začátku, takže prostě to není cíl teda, abychom z nich zjistili informace, které jim potom předáme. Takže to vlastně jako těm rodičům vysvětlíme, že to neděláme. Děláme to až na konci toho programu, že vlastně se sejdeme, nebo že se scházejí vlastně Veronika s Ondřejem s rodičema, aby jim teda dali nějakou zpětnou vazbu k dítěti. Takže jako až na konci. Ale ne ty konkrétní detaily, že jo. Ale takže si myslím, že ta představa těch rodičů na začátek může být jiná, než pak v reálu jako je. S tou zpětnou vazbou.

1: Hm. A myslíte si, že to je takhle dostatečný? Jako z vašeho pohledu.

2: Hm, jo. Myslím si, že jo.

1: Jo, jak moc jdete do hloubky těch jednotlivých témat. Nebo, vy jste to trošku naznačovala, že to není psychoterapeutická skupina.

2: Hm. Není, no.

1: Takže spíš...

2: Tam, kam nás pustí oni, no. To záleží na těch rodičích...

1: Hm. A zároveň to spíš necháváte jakoby na tý skupině, aby na sebe jakoby reagovali a...

2: Hm, hm, a vlastně, a i vlastně, si myslím, že oni sami si to vlastně hlídaj. Jo, že to jako nějak ukazuje tu atmosféru v tý skupině. Jak oni sami jsou ochotný jít do tý jako hloubky.

1: Hm. A jak myslíte, že to, jak působíte na toho rodiče, na tý rodičovský skupině, pak ovlivňuje to dítě?

2: Tak myslím si, že pakliže se cejtí ten rodič jako sám lépe, nebo prostě zažívá nějakěj pocit, že to není v tom jedinej a že, že může líp přijmout to dítě, když přijme, když má podporu v týsvý situaci. No, že pak je, jako je schopnej dát podporu tomu dítěti. No. A když se cejtí jako nějak víc jistěj, nebo nějak víc jako, že je taky prostor jako pro něj, aby se teda vypovídal, aby měl nějakou možnost o tom přemýšlet. Ono jako, i když o tom bude

mluvit, tak je to vždycky trošku něco jinýho, než kdyby o tom jako nemluvil. Že i kdyby, tak si může něco uvědomit na tom rozhovoru.

1: Hm. Že když to řekne jakoby nahlas...

2: A když se teda někdo ptá, tak vlastně že si může teda domyslet jako, že vlastně, si může něco uvědomit. Jako. Což myslím, že oni si jako uvědomují. I tam, myslím, bylo jako pár, že, že my jsme měli tu Bálintovskou skupinu, no tak, že vlastně ten rodič si to jako uvědomil. Nebo řekl si, že zkusí něco jinýho. Nebo to zkusí nějak jinak. Nebo když slyší, že jiný rodiče to dělaj jinak, tak, jo, že si třeba může dovolit omezit ten telefon, co by si třeba myslel, že nemůže. Že jo...

1: Jo, jo, jo, jo.

2: Jo, že vlastně by si říkal, to já nemůžu tomu dítěti udělat. A když to slyší, že ty ostatní rodiče to nějak dělaj, nebo nějakým způsobem, tak ho to mlže jako podpořit i v tom dát hranice někde, kde oni maj nejistotu v tom, že...

1: Jestli vůbec můžou.

2: ... jestli vůbec můžou. Jako. Což myslím, že pak ten efekt jako nějaký má. Že si můžou vyzkoušet i něco, co by je samotný jako nenapadlo. Nebo by s tím měli nějaký nejistoty. A pak vlastně zjistěj, že to tak může jít. Nebo že to může fungovat.

1: Hm. A jak byste popsala, jakou roli máte v té skupině vy? Nebo jaký ten styl vedení používáte, nebo...

2: No. Jakou tam máte roli. Tak já myslím, že se snažíme asi překládat, no. Že překládám to, co říkaj, tak se to snažím nějakým způsobem jako reflektovat. Nějak tam vkládat ty, teda, případně ty jako pocity, který k tomu můžou bejt spojený. Podporovat vlastně tu komunikaci, nebo to uvědomení. Asi sebe a to svejch pocitů, svejchnějakých myšlenek. Plus teda v tom podporovat nějak ty ostatní v tom, aby nad tím přemýšleli. Tím, že nad tím přemýšlím teda já. Vlastně. Nad tím přemýšlí i ten rodič. No, asi i jako nějaký, ještě přemýšlím nad tou rolí, co tam vlastně jakoby my děláme, to byla ta otázka, že jo. Že vlastně, asi tam taky někdy hraje roli jako to, že vlastně říkáme, co si o tom myslíme jako psycholožky. Že tam jako dodáváme nějaký jako, trochu jako, jo, když se jako. „Tohle si myslím, že je dobrý“, nebo „tady to si myslím, že třeba jo, může se zkusit“. Jo, že asi dodáváme nějaký jako svoje názory na to, nebo tak.

1: A co vás na těch skupinách nejvíc baví? Co vás jako vyloženě tam těší, nebo...

2: Asi když opravdu mám pocit, že si to jako, že ten rodič si z toho něco jako odnese. Nebo že vlastně má nějaké takové aha zážitky. Tak to je hezký.

1: A naopak je nějaká věc, která vám je jako nepříjemná, nebo vám dělá jako obtíž?

2: Tak asi když, pakliže nastane ta situace, třeba jako s tím tatínkem. To bylo dost nepříjemný. Jo, že vlastně se ten jeden rodič nějak jako vymyká výrazně tý většinový jako tý skupině, která vlastně se tam sejde, no. A pak možná, že je trochu složitý, že vlastně to není jako typická terapeutická situace. A samozřejmě asi ta dynamika tý skupiny, nebo to, co se tam odehrává mezi nima, tak oni jako, asi často to třeba ani nevíme, si myslím. Jo, že jo, že, že vlastně se dozím jako nějaký výsek toho, co se odehrává. Že v terapeutický skupině ty lidi hodně mluví jako k sobě, nebo třeba říkaj o tom, co se mezi nima odehrálo. Což oni tady jako nemáme, že by nám to měli říkat nebo tak. Že to nevíme jako. Takže někteří se kamaráděj, nebo možná se ještě bavěj po tý skupině. Ale vlastně jako nemluví o tom, že by třeba se jich dotklo něco, co ta jiná řekla, to je, to se jakoby nedozvíme, skoro jako, bych řekla, vůbec. Že se k tomuhle jako, nevím, z nějakýho důvodu, je to obtížný vlastně, nějakým způsobem tohleto jako ošetřit, no. Protože že jo, jakoby je to trochu něco jinýho, no.

2: Hm. A jak jste spokojená s tím docházením rodičů s dítětem do skupin? Jak tadyto funguje, jako...

1: Tak na tom prvním stupni to funguje, u těch menších dětí, to funguje dobře. Ale u těch druhostupňových vlastně, tam to vlastně nefungovalo. Tam vlastně ty rodiče jakoby, jak jsou ty děti velké, jak jsou ty děti větší, tak vlastně můžou chodit samy už jako normálně. Tak je asi...

2: Ony můžou chodit samy, jo, takhle na ty skupiny, když už jsou na druhým stupni?

1: No, nemůžou. Ale...

2: Jo, jo, posílali je prostě. Nebo jako...

1: No, že vlastně jako nemůžou, ale vlastně jako, že jo, už je to velký dítě, takže doprava sem není problematická u tak velkejch dětí, že jo. Přeci jen u těch prvostupňových, si ty rodiče třeba vozej po Praze někam. A nenechaj ho jezdit do kroužků. Takže i tak jsou nucený ho sem vlastně dovízt, jako i z toho důvodu tý bezpečnosti těch dětí. Protože myslím, že i ten strach o ty děti je takovej jakoby vlastně větší, než asi bejvá. Takže, takže oni se ho sem vlastně dovezou. Už jenom by ho sem museli jenom vézt. Ale u toho většího, u těch větších dětí, to jsou druhostupňový, a ty už se pohybujou třeba i po Praze samy. Takže jako ho sem poslat samotnýho pro ně není, že by měli o něj strach, že jo. To se, prostě ho pošlou. A tím, jak je to vázaný na tom, že jde o ty vrstevnické vztahy, tak vlastně jakoby tam oni nemaj pocit, že by se jich to úplně asi často týkalo až tak jako. No, a taky už jsou trochu, asi, si myslím, že už jsou trochu jako, jak to říct, rodiče, který už jsou jako trochu zkušený. Nebo jako, už s tím bojujou, s nějakějma věcmi dlouho. Případně. Takže buď už toho maj dost a už jako prostě na to buď rezignovali, nebo už prostě, jo, už jsou jako zkušenější, i zběhlejší s tou školou, tak buď ji vyměnili, nebo už s tím nějak jako žijou. Jo, a nevim, nevim. To jsou jako jenom moje fantazie, proč vlastně u těch druhostupňovejch dětí už to potom někdy bejvá jako, že ty rodiče, že ta rodičovská se buď rozpadne, nebo prostě přijde jedna maminka, nebo nevim. To vlastně u těch menších dětí se neděje. To se fakt neděje. Ti jako choděj. Nevim, čím to. To jako jsou nějaký fantazie proč, ale... To byste možná věděla taky vy. (smích)

2: Já jsem dělala na ty, na ty první stupeň.

1: Jo aha.

2: Na druhej stupeň dělala kolegyně.

1: Jo. Tak u těch prvostupňovejch, tam jako, si myslím, že to je trošku jako...

2: Ale to vlastně bylo před těma dvouma rukama, tuším, A to ještě ty druhostupňový chodily úplně jako v pohodě. Že se scházeli, no. Že to, že to...

2: Tak nevim. Tak to bylo loni, myslím, co s tím byl problém.

1: Hm, tak asi loni.

2: Proto jsme taky teď řekli, že budem dělat rozhovory s nima u, při tom. A taky jsme to změnili asi teďkon trochu. Tu druhostupňovou.

1: A vidíte nějakěj posun u sebe za tu dobu, co ty skupiny vedete?

2: Jo, vidim. Vidim. Asi... Jakej posun vidim. Vidím, že vlastně, je to jako zajímavý vlastně se do toho jako vžít. Možná jsem schopná už víc jako být vnímavá k tomu, že to prostě je složitý pro rodiče. No, že je prostě složitý jednat s tou školou, že to je složitý, když prostě furt chodíte do školy kvůli dítěti, kde nemůžete s tím nic dělat. Jo, že jako mi přijde, že jsem s tím možná trochu víc empatická, nebo víc jako, že některý děti jsou opravdu jako zvláštní a ty rodiče, prostě ať dělaj, co dělaj, tak je to prostě těžký. A vlastně asi jsem k nim empatictější postupně, no. A tak to může být taky tím věkem.

1: Jaký to je pro vás pracovat v tom týmu těch terapeutů? Je to náročný, nebo je to v pohodě, že...?

2: Tak to mám ráda. Já to mám ráda, že to je práce v týmu. Že tam člověk není sám, že o tom můžem přemýšlet dohromady. Vlastně to mám ráda. Z tohohle důvodu to mám teda ráda. To je možná ta dobrá část toho celýho, taky, jakože to je příjemný bejt v týmu. Jako bejt s někým a mluvit o tom s někým.

1: Hm. Že si dáváte i nějakou zpětnou vazbu. A pracujete nějak s tím, když vám třeba rodič něco řekne, tak že to pak sdílíte právě s těma terapeutama a jako s tady těma informacema, jako s tou fluktuací, nebo s předáváním tady těch informací jako z těch rodičovských skupin, aby se to dostalo i k těm terapeutům...

2: Jo. Ano.

1: Jo. Říkáte si...

2: My si, my vlastně o tom mluvíme, i mluvíme o těch dětech. A vlastně se, že jo, stává třeba, že takový ty, ty, procesy, kdy se jako paralelně přijde s něčím ten rodič, co vlastně to dítě jako taky, jo, že vlastně se stává, že se to jako sejde, jo. Že v ten moment vlastně o tom mluví rodič i to dítě paralelně. Určitě, mluvíme o tom...

1: Jo, takže i vy máte jako přehled vlastně o těch dětech trochu, jako co tam...

2: Jo, co vlastně oni, o čem mluvěj, co řešej a, a, a pak máme přehled i o tom, jako jak to jde s těma rodičema.

1: Jo. A zároveň jako pracujete s tím potom, na tý rodičovský skupině, anebo je to jenom čistě, že to víte, ale...

2: Ne, pracujem s tím, ale vlastně, my jsme se snažili hodně i jako vždycky po těch společných skupinách, využívat toho, že ta skupina byla společná. Jako a vlastně, aby byla možnost pro ty rodiče samotný to jako reflektovat, protože na tý společný skupině se k tomu nedostanou zase tolik. Jaký to bylo pro ně jako pro rodiče. Ale, i, ale i vlastně, když, s tím, že, když je to tak, že se odehraje něco na dětské skupině, tak většinou ale neříkáme, že jo, detaily toho. Nebo prostě, spíš to bejvaj jako pozitivní věci. Že se snažíme jim jako říkat ty věci, který nám přijdou jako dobrý. Jako, abysme jako nějak nějak...

1: Je podpořili.

2: Podpořili v tom, že prostě to má cenu, že to je jako dobrý, že to dítě nějak jako...

1: Se zlepšuje třeba, nebo že...

2: Se zlepšuje.

1: Nebo víc komunikuje...

2: No, že se spíš, spíš vlastně jakoby to použijeme jakoby v nějakým pozitivním jako... Ale zas ne konkrétně, ale jako, že neříkáme ale jako, rozhodně asi neříkáme ty věci, který by byly, který by se odehrály na tý dětský skupině a byly nějak jako, jednak odhalující pro to dítě a jednak prostě, nějakým způsobem, bolestivý, nebo...

1: A ještě jste říkala, na těch, na těch společnejch skupinách, jakože se rovnou u toho rodiče tam, jakože na tý společný skupině, ptáte? Ne? Až potom. Jo, jo, jo, jo.

2: To je ta další skupina potom, co jsme měli tu společnou, že se ptáme, jako jaký to bylo pro ně ta společná skupin a jaký zážitky z toho měli jako rodiče. Protože na tý společný s tím dítětem třeba by o něčem nechtěli mluvit. Před tím dítětem.

1: Jo, jo. Jo, jo, jo, jo.

2: Třeba chtěj to dítě nějak, nechtěj to dítě zranit, že jo, ale chtěj jako, ale zároveň to třeba pro ně bylo nějak pro ně v něčem jako obtížné, nebo...

1: A co je pro vás jako nejúčinnější vlastně, nebo nějaká jako, no, při tom vedení těch skupin jako, co vám tam pomáhá, aby...

2: Pro mě? No, tak asi ty rodiče, který jsou takový jako vlastně... Nebo jako mě, jako. Já jsem ráda, že tam, tak jednak nejsem asi sama, že tam je ta Katka, a že asi ty rodiče, který buď jako jsou ochotný jako do toho jít, nebo že maj nějaký jako odhodlání, nebo... A taky je fakt jako super, že se jedná o většinou rodiče prostě minimálně středoškolskýho vzdělání. Takže to je jako, to jsou rodiče, který jsou jako většinou vlastně snaživí, nebo nějakým způsobem to, že mají vlastně nějak zájem. Nebo to je jako dobrý. Protože kdyby to byly asi jiný, nebo mám zkušenost, že když se jedná, že jo, o jednodušší rodiče, nebo když, nebo o rodiče, který jako by byli jako na hraně tý společnosti, že by to bylo mnohem horší. Že tohle, si myslim, že je jako vlastně jejich zdroj. Že jsou to lidi, který nějak majnějaký, jako schopnost nějak o těch věcech trochu přemýšlet, a i trochu mluvit a bejt jako, vlastně jsou velice zdatní, že jo. Nejsou to žádní rodiče, který by byly prostě někde na kraji společnosti. Takže jsou schopný respektovat nějaký jako základní pravidla, že.

1: Super. Tak jo, tak já myslím, že další otázky nemám. Tak vám moc děkuju.

Příloha 10: Rozhovor s terapeutem (2)

1: Takže já bych se vás na úvod chtěla zeptat úplně obecně o tom programu, co je vlastně cílem podle vás těch dětských terapeutických skupin?

2: Takže vlastně máme dvě skupiny: menší, větší. A hlavním cílem je prevence a prohloubení... Buď vůbec rozvoje, nebo prohloubení nebo zhoršení rizikových forem chování u našich klientů. To myslím, že je takovej hlavní, hlavní cíl, kterej všechny ty dílčí cíle zastřešuje. A ty dílčí cíle potom vznikají už z mého pohledu na základě konkrétních zakázek těch klientů. Protože to rizikový chování, tak jak se nám tady potom ukáže na těch skupinách, nebo jak s ním ten klient přijde, tak může mít už potom hodně různý příčiny. Ony jsou tedy nějakým způsobem jakoby podobný, že většinou je to třeba to, že to dítě má problémy s autoritou, často s vrstevníky, případně ten problém sahá i trochu do rodiny, ale naší ambicí tady není úplně nějaká hlubinná analýza těch problémů, i když se třeba jí dotkneme, nebo se ukáže. Tím myslím ten rodinný, to rodinný prostředí. Že některý ty problémy zkrátka vycházej z toho rodinného systému a ukazují se pak třeba v tom třídním kolektivu. A to dítě potom třeba přijde právě s tím, že nevychází s vrstevníky, nebo že je šikanovaný, šikanuje. Ale tady vlastně hlavní cíl je ty rizikový formy chování identifikovat a nějakým způsobem spíš naučit to dítě s tou situací, ve který se to rizikový chování nějak může, buď dítě nebo jeho okolí, ohrožit, aby se s tím to dítě naučilo zacházet jinak a aby na druhý straně ten rodič tady získal nějakou podporu. Nám dlouhodobě vychází ve výzkumech ty rodičovské skupiny, že nejvíc tady našim rodičům pomáhá univerzalita. Tak jak ji popisuje, já, s tím jste se určitě setkala, i jestli jste něco četla, nebo i jste psala, že jo, diplomku, takže vám to tam možná taky vyšlo. Takže v tom zase vidím naopak největší smysl ty rodičovské skupiny. Že ty rodiče si uvědomí, že nejsou jediní, kdo má takovejhle problém. Můžou se tady navzájem podpořit. Ale zase si myslím, že tam naopak jako nic dalšího už v ty rodičovské skupině zas tak moc roli nehraje. Že tohle je fakt to gróty rodičovský. A u ty dětské skupiny, tak je to nějaká jako sociální nácvik nějakých dovedností ve vrstevnický skupině, který je tady, že jo, bezpečně facilitovanéjterapeutama.

1: Jo, k tomu se když tak ještě, ještě dostanem. Jaký tedy děti nejčastěji sem choděj, s jakějma jakoby zakázkama, jestli, vy jste to teda už tak jako trochu zmínil, jenom.

2: Hlavně jsou to děti s problémama s vrstevnickou skupinou, která je zpravidla v jejich věku školní třídou. A ať už s učitelem, tak s jinejma dětma, výjimečně, občas, se tady setkáváme s tím, že mají problémy třeba, že sem, že třeba ve vztahu se sourozencema. Pokud je tam nějaký jakoby intenzivní vztah. To je daný věkem, že když jsou si věkově nějak trochu blíž, když jsou alespoň třeba o tři roky. Ale to je spíš okrajový. Hlavně jsou to, že ty děti jsou šikanovaný, nebo že šikanujou, nebo že díky nějakým projevům svého chování třeba neprospívaj ve škole.

1: A proč ty skupiny jsou takhle koncipovaný? Že vlastně probíhá ta dětská a zároveň ta paralelní s těma rodičema?

2: Protože to dítě v tom není ještě dost svobodný a nemá kompetenci k tomu, aby vytvořilo nějakou trvalou změnu ve svém chování a prožívání samo. Protože zkrátka tenhle věk, ještě to dítě tak jakoby funguje, že ten rodič je takovým garantem toho prožívání toho dítěte v té škole. A aby došlo k nějaký změně, tak ten rodič musí minimálně o tý změně vědět, že by měla proběhnout, nebo se na ní nejlépe podílet. Ono by vlastně bylo nejlepší, kdyby tu stejně tak seděli třeba učitelé těch dětí. Ale to už je jako ekonomicky, z ekonomických důvodů nemožný. To už by to nebylo, ta efektivita toho by nebyla úměrná tomu, že by se ty učitelé prostě tady sešli, těch dětí. Že, že učitel má třicet žáků a nemůže kvůli jednomu žákovi chodit, chodit taky na skupinu. Ale bylo by to nejlepší.

1: Dobře. A ještě než se dostanem k tomu úplně jádru, tak jak se sem ty rodiče s těma dětma dostávaj vůbec do programu? Jak jim to je jako nabídnuto, nebo?

2: Oni je sem doporučuj naši kolegové. Ze svých spádových škol. To znamená, že oni se setkají buď během diagnostiky, nebo na doporučení učitele, tak se s nima setká tady nějaký náš jiný psycholog a během celého školního roku sbíráme seznam, který vždycky na

začátku dalšího běhu, to jsme vlastně dělali tenhle týden, v září, tak z toho seznamu sestavujeme skupiny dvě. A míváme převis. Nějakých třeba sedm dětí.

1: A jaké jsou ty prvotní informace, které ten rodič dostane, a jak je třeba ošetřeno to, jak to má ten rodič říct tomu dítěti o té skupině?

2: To je čistě na nich.

1: Na rodičích?

2: To nijak neošetřujeme. Tady rodičovi kolega řekne, že existuje takováhle skupina, která může nabízet to a to a nechá na tom rodiči, zda o takovou službu má zájem na doporučení, a pokud ano, tak ho, se zařadí na ten seznam, ze kterého my potom vybíráme, a zpětně ten psycholog potom osloví toho rodiče a řekne mu, že byl v uvozovkách vybrán do té skupiny. Ono se to nepodává jako, že je to nějaká jako, nevím, jak to říct, jako nechci to nějak jako banalizovat, ale že zkrátka těm rodičům potom říká, mají ty kolegové říct to, že ty skupiny sestavujem na základě několik různých kritérií. Že to je nějaká jako akutnost toho případu, ale taky i nějaká struktura té skupiny. Aby třeba, kdyby se ukázalo, že tam bude jedna dívka, tak jí radši nevezmeme. že tu dívku pouze, až kdyby jich tam bylo víc. A nebo třeba kdyby se ukázalo, že v té skupině bude třeba moc dětí s poruchou pozornosti. Tak aby to, když jich tam, třeba dva se dají zvládnout, ale tři už by vlastně vyžadovali, aby ta skupina celá byla a ten program orientovanéj na děti s poruchama pozornosti. A to není tahle skupina primárně.

1: Jo, takže máte určitá kritéria, podle kterých vybíráte, ale předáváte... Takže toho dítěte se vesměs nikdo úplně neptá, jestli tomu dobře rozumím.

2: Ne.

1: Ne. Jednáte s tím rodičem.

2: Hm. Samozřejmě, že... Tohle si myslím, že je kompetence toho rodiče. Že on by měl být schopnej tomu dítěti zkrátka vysvětlit, o co jde, že mu to může třeba nějak pomoci. A přemluvit ho, aby třeba to šlo zkusit. Samozřejmě, že oni dostanou nějaké informace o tom, jak ta skupina funguje, proč, proč jí doporučujou tomu konkrétnímu dítěti. Ale to dítě není ten, s kterým bysme jednali, jestli tam začne chodit, nebo ne. My. To je, to uděl ten rodič.

1: Ani rodičovi vlastně neříkáte, jak mu to, tomu dítěti, má říct, nebo...

2: O tom vůbec nevím. To dělej skutečně, to je v kompetenci skutečně...

1: Jo, to vlastně neděláte vy.

2: Těch psychologů.

1: Nevybíráte, hm. Jo, dobře. To je pravda. Dobře, tak obecně, jestli můžete tedy ještě nějak říct, co je teda nejučinnější na tom programu tady těch dětskejš...

2: Nejučinnější?

1: Úplně...

2: Nejučinnější je právě to, že sem chodí ten rodič. Že se toho účastní a že vlastně vytváří spolu s tím dítětem, že sem jdou spolu a že to je, jednak jim to vytváří čas, ...

1: A myslíte si, že i to samotný dítě má teda nějakou zakázku, jako...?

2: Hm, vždycky.

1: Vždycky.

2: A ne vždycky to souvisí s tím, proč přišel ten rodič. Že někdy třeba zakázka toho dítěte je to tady přežít, protože je tady za trest. Protože zlobil, ve škole má průšvihy a rodič to chce řešit, je nešťastnej, tak ten sem jde a řekne, že prostě to, „Pepíček tohleto, támhleto“, ale Pepíček vlastně to takhle nevnímá a přijde sem a my se potom ptáme dětí, zvlášť, když u toho nejsou rodiče, co by tady chtěly se naučit, získat. A dost často to bývá třeba najít si kamarády, někdy to právě bývá jenom to tu vydržet. Ono teda, tohle řekne dost uvědomělý dítě, schopný. A dost autentický sebereflexe. „Jenom to tady přežít.“ Ale někdy se to stane. Ale, počkat, teď, kde byla ta otázka? Na takový složitý téma já bych mohl mluvit jakoby do různých oblastí pořád pryč a pryč.

1: Jo, jestli to dítě má, přijde s nějakou zakázkou.

2: Přijde. Vždycky přijde.

1: A nejcastější nějaký zakázky teda jste říkal: najít si kamaráda a...

2: A nebo vycházet s učitelkou.

1: Nebo to i přežít tady. Vycházet s učitelem.

2: Ano. Ale nejčastěji se to týká těch kamarádů.

1: A jaký teda přínos má ten program pro, pro děti.

2: Oni se tady můžou v bezpečí, nebo v bezpečnějším prostředí než ve třídě, naučit zvládat některý situace a komunikaci s dětma jinak. To si myslím, že je gró práce s těma dětma. To je teda i nezávislý víceméně na tom rodiči, že tohle, dejme tomu, by získaly, i kdyby sem nechodil ten rodič. A potom je to vlastně ten zážitek, někdy jakoby právě toho, že má ten rodič čas jenom na ně, a že to dítě musí podle mě tady pocítit, že ten rodič vnímá, že s tím dítětem, že to dítě má nějaký starosti vážný. Třeba v té škole. A to si myslím, že taky pro ty děti je hrozně důležitý. Že to uvědomění, že „my sem chodíme každé den, protože maminka ví, že já mám problémy.“

1: A to myslíte, že pomáhá?

2: Hm. To myslím, že pomáhá.

1: Že to to dítě ví, že ta pozornost je od toho rodiče je jako na něj.

2: Ano, ano. Ano. A starost.

1: Že se řeší.

2: Nejen pozornost, ale lepší slovo je starost. O to dítě. A o ty jeho problémy. A že se o to jako s tím dítětem choděj sem starat. O ten problém. I když nám to takhle neříkaj. Tohle je moje interpretace. Jako můj pocit z toho. Myslím si, že pro ty děti takováhle jako introspekce, takovýhleho konstrukt je moc složitá. Ale já věřím tomu, že to takhle je.

1: A na základě čeho? Jestli se to dá nějak...?

2: Na základě toho, že vidím, že oni tady spolu zažívají spoustu jakoby emočně podstatných věcí. Že někdy se tady pohádaj, ale někdy si tady o sobě něco dozvedí. Nebo udělaj něco, z čeho maj radost společně. Prostě, jakože něco, něco si tady třeba zkusili. Třeba když tady děláme, nevím, třeba že si prohlíží žakovskou knížku, a dítě je v jedné technice rodičem a rodič dítětem. A že se tady můžou jakoby pobavit o tom, jak třeba probíhá doma ta archetypální, dejme tomu, situace, kdy dítě skládá účty ze své školy rodiči. A že třeba dítě se tady může dozvědět, v nějaké chráněné atmosféře, jak to třeba měl jeho rodič. Když byl malej. A tohle jsou vlastně různé zážitky, který otevírají, nebo ukazují různá témata, které jsou pro ně vlastně v těch potížích toho školního života podstatná. A tady je možnost je nějak, nějak jako, korektivní zkušenosti. S těma tématama.

1: A jak třeba to dítě na vás působí na začátku, v průběhu a potom na konci, jestli se to dá nějak říct jako ten posun, nebo ta změna u toho dítěte?

2: Určitě se naučej si líp naslouchat. A jakoby věřit těm pravidlům, který my tady hodně se snažíme jakoby prosazovat, abysme to. Protože vlastně, o co jde. Hodně těch dětí je jakoby nešťastných, nebo pocitujou, že jo, nejistotu, kterou, kterou se, před kterou se brání vlastně nějakýmformam chování a prožívání, který můžou vést až k těm, který označíme jako rizikový. A často za tímhle je nějaká nejistota v chování třeba dospělého, nebo řádu, nebo vrstevníka. A tím, že tady od začátku s těma pravidlami aktivně pracujeme, tak ty děti tady vlastně zažijou nějaký, nebo vytvo..., ideálně se jim vytvoří bezpečnej prostor, ve kterym můžou znova zkoušet komunikovat, prosazovat se, naslouchat si. A na začátku vlastně je vidět, že ty děti, že ty děti, jakoby je cítit ta jejich nejistota v tom chování těch vrstevníků a dospělého a z toho plynoucí nějaký negativní jakoby, nebo destruktivní formy komunikace třeba mezi nima. Nebo vůči dospělej. A to se hrozně rychle tady změní. A myslím si, že ty děti, když jsou na konci toho procesu tady, tak že v tomhle jsou klidnější. Dokážou si víc naslouchat, dokážou bejt empatictější snad i k sobě, ale taky se třeba dokážou líp prosadit. A hlavně konstruktivně. Že ono často jim jde třeba o pozornost, ale protože se to nenaučily, tak si ji získávají třeba tím, že kamaráda bouchnou, nebo že dělaj nějaký jako jiný věci, aby na sebe upoutaly pozornost. A když se naučej jakoby věřit tomu dospělým, že třeba to slovo dostanou, ale za určitou, za určitejch pravidel, tak ta změna pak je hrozně vidět tady. To je jakoby jedna, tam těch rovin bude asi víc. Ale tohle je, třeba první, která mě napadla. Potom, ty děti se tady naučí pojmenovávat věci, zejména svoje prožívání.

Protože to po nich neustále vyžadujeme tady. Aby si uvědomily, že teď jsou smutný, našťvaný, veselý. A to je velmi důležitý předpoklad pro to, aby samy zjistily, co třeba v té situaci potřebují. Když se do nějaký dostanou. A hodně dětí na začátku tohle neumí. Ale na konci jo tady. Ono to je jakoby podobný, jako třeba když jde psycholog do výcviku. Většina lidí se musí vůbec naučit pojmenovávat své emoce. Tak v nějaké míře se to tady děje i těm dětem. I když to jako nemá tak sofistikovanou formu. A potom možná i se naučej řešit nějaký problémy. My teď používáme, nebo vypůjčili jsme si takový krédo ze Zipyho, Zipyho kamarádů. Nevím, jestli to znáte? Je to metodika pro právě preventivní práci s dětmi třetí třídy. A oni tam mají takový jako heslo pro děti. Že když má dítě problém, tak se má řídit, říká se tomu „zlatý pravidlo“, té metodice, že „dobrý řešení na tvůj problém je takový, který ti pomůže cítit se lépe a neublíží tobě ani nikomu jinému“. A my tady, loni jsme tady v podstatě, nevím, třetinu těch hodin, dělali modifikovanou verzi Bálintovské skupiny pro děti a používali jsme tohle pravidlo. Že dítě přineslo problém a pak ostatní děti se snažily vymyslet řešení podle tohoto pravidla. A to si myslím, že těm dětem se to hrozně líbí, je to jednoduchý, a hlavně jakoby umožňuje to tomu dítěti si fakt ty problémy řešit. Pokud se to, pokud to není něco, že jo, na co to dítě skutečně jako nedosáhne. Jo, že třeba, nevím, když rodič bere drogy, tak tohle nepomůže. Ale na hodně věcí jo.

1: A pracujete nějak konkrétně s tou zakázkou toho jednotlivého dítěte potom v té skupině? Jakože na to myslíte, že zrovna tohle dítě má problém s učitelem, dejme tomu, a pak to nějak na to cílíte třeba i ty techniky, nebo...

2: Myslíme, ale necílíme na to přímo ty techniky. A ony ty techniky se dotýkají, snažíme se pokrýt co nejvíce oblastí, ale, jako někdy, my se o tom bavíme. V podstatě třeba na každý poradě nebo skupině, tak se bavíme i o těch konkrétních zakázkách. Ale není to úplně tak, že bysme tomu podřizovali ten program. Ale on ten program zároveň není úplně tak svazující, aby se tam vlastně nebyl prostor k tomu ty zakázky řešit. Že polovina toho programu je jako polostrukturovaná až nestrukturovaná diskuze o tom, jak se ty děti měly ten týden a co zažily, a potom buď mají prostor přinést vlastní problémy, což je zase vlastně jakoby polostrukturovaný způsob práce, anebo se děje nějaká strukturovaná technika. Ale myslím si, že toho prostoru mají dost. Nebo i my máme dost, abychom se nějak jakoby, mohli pracovat vyloženě s nějakou individualitou toho dítěte.

1: Takže to je takhle naschvál jako koncipovaný, aby tam byla ta oblast jako toho nějakého shrnutí, co jako aktuálně prožívají nebo jak se mají, potom vlastně...

2: A teď nevím přesně, jak to myslíte?

1: Jo. V rámci těch hodin jakoby, když se bavíme o tom programu, tak vždycky to je takhle jako nastrukturovaný i ta hodina. Aby, to je ta myšlenka právě tady toho, že ty techniky nejsou jako už cílený nějak jako obecně nebo konkrétně na nějaký určitý problémy, ale je třeba obecnější, aby vyhovovala všem, ale zároveň se tam i dalo reagovat na něco, co by aktuálně jako hořelo, nebo...

2: Ano. A pokud se objeví něcov dynamice té konkrétní hodiny, tak můžeme vždycky tu techniku nějak jako opustit, jo, a věnovat se tomu. Takže ty techniky a ten řád té hodiny je tam kvůli věku těch dětí. Že když bysme přišli a byli jsme tady vlastně jako naprosto nedirektivní, tak ono by to taky šlo tak dělat, ale byl by to úplně jiný způsob práce a muselo by se tomu nějak přizpůsobit úplně celé to prostředí. A dá se tak s dětmi pracovat, i s rodičema. Ale potom se to musí, by se to muselo celý vlastně uchopit tak jako Rogeriánsky třeba. A vyloženě tady jako udělat hernu a nějaký jako projektivní prostředí a nechat ty děti vlastně dělat cokoli a pracovat s nima jako v tom „cokoli“. Ono by to šlo. Ale my to tak neděláme. A drhěj způsob možnej je potom vnést do toho tu strukturu, aby se v tom ty děti neztratily. Protože jsou ještě malé. A ony, kdybychom jim neříkali jakoby vlastně, co mají dělat, a nehlídali jsme pravidla, ale zároveň by se neřeklo, že všechno se v uvozovkách může, tak by to bylo takový nešťastný. A ty děti by podle mě taky v tom nebyly šťastný.

1: A vy pracujete jenom s těma první, první stupeň?

2: A druhý stupeň.

1: I druhý stupeň, jo, jo, jo. Ale tam i je to taky...

2: Hodně podobný. Ještě. Ty děti jsou taky ještě...

1: Hodně podobný.

2: ... v tomhle v uvozovkách nezralý.

1: Jo, jo, takže tam je taky pořád nějaká struktura.

2: Ano. A potom ještě dělám středoškolskou, ale to nevím, jestli vás zajímá.

1: Jo, nezajímá. Mě i ty...

2: Ty malý.

1: Ty malý, no, jakoby.

2: Tam je to pak zas ještě úplně jiný, no.

1: A myslíte si, že ten program má i nějaký jako omezení? Nebo nějaký nevýhody?

2: Já tady léta se snažím prosadit, aby se prodloužila ta hodina. Ale kolegové nechtěj. Vždycky z mnoha důvodů. Protože mně přijde, že ta, těch 60 minut, je málo. Že vždycky potom už se tak jako žene, aby se pak každý jako dostal ke slovu. Nevím, závěrečné reflexi a tak. Nebo naopak na začátku. A já si myslím, že ty děti by snesly hodinu patnáct, hodinu dvacet. A nebo hodinu a půl a dát 45, pět minut pauzu, 45. Ale vždycky jsem přehlasován kolegy. Takže to je podle mě velká slabina toho našeho programu.

1: A na co myslíte, že tam ten čas by byl ještě jako lepší? Nebo...

2: Aby se některý dítě jakoby, interakce s těma dětma daly dělat jakoby, z mého pohledu, nějak jako trpělivější a poctivější. Že někdy třeba není úplně, už nezbývá čas něco třeba dotáhnout nebo něco víc jako otevřít. Takže potom vlastně, na co jste se ptala, tak v některých místech podle mě by šla taková jako, ani ne tak větší hloubka, ale spíš větší šířka. Těch interakcí. Při těch technikách, nebo na té skupině. Podle toho, co se děje.

1: A šířka jako víc jako rozvinou to téma, nebo...

2: No, víc rozvinout téma, dát tomu víc času a nechávat ty děti...

1: Víc se jako vyptávat, nebo...

2: No, ano, ano.

1: Než jen zeptat se, odpověď a jedeme dál.

2: Ano. A jedeme dál.

1: Jo, jo, jo.

2: Takže to myslím, že je velká slabina našeho programu tady, tak jak je. Potom, potom je slabina toho, že nemůžeme donutit ty rodiče, aby chodili pravidelně a vždycky. S tím je, my se snažíme to různě jako vymyslet, jak je motivovat, nebo jak by to šlo. Ale ne vždycky se to daří. Takže ta motivovanost těch rodičů je slabina.

1: A ty děti, si myslíte, že choděj rády, jo, sem? Nebo...

2: Většina jo. Některý ne. A když se těch dětí ptáme, třeba proč, těch, co sem nechtěj chodit, proč. Tak je to zpravidla, že jim prostě utíká čas a že by radši dělaly něco jinýho. Někdy je to takový jako pochopitelný, jo. Že třeba tomu dítěti, to dítě třeba celý život hrálo fotbal a nejednou nemůže chodit na jeden trénink v týdnu, protože chodí sem. Ale některý třeba by radši jakoby chtěly bejt třeba s kamarádama venku. Nebo si hrát s tabletem. Ale většina říká, že chodí rádo. Protože, myslím si, že pro takový ty typy, který jsou fakt třeba šikanovaný, nemaj kamarády, tak tady si je najdou. A pro ně to musí být třeba v tomhle, dovedu si představit, jako vlastně příjemnej okamžik, na kterj se můžou fakt třeba celejtejden těšit. Že tady je ty děti budou víc brát, respektovat, a pokud ne, tak my je tady ochráníme. Na což třeba učitel ve škole nemá tolik času, nebo nevidí všechno.

1: Jo, jo, jo, jo. A jaká je tady, tak nějak obecná atmosféra mezi těma dětma, nebo jak byste to tak popsal?

2: To záleží skupiny od skupiny. Třeba loni byla fakt klidná, protože tady ty děti byly takový jako klidnější, neměly poruchy pozornosti a podobně. Ale stalo, bejvaj roky, kdy tady se sejde víc těch neklidnejch dětí. A pak, pak je spíš jako někdy je obtížný vlastně jako fyzicky udržet v klidu, na místě. Takže je to různý. Někdy, někdy je to třeba i smutnější, ale, ale většinou je to naladění takový jako přirozený, bych řekl. Tak jako má

nějaký rytmus, kterej ale odpovídá tomu, co se zrovna děje. Že když někdo mluví o něčem třeba smutným, těžkým, tak, tak je to jako adekvátní k tomu. Ale občas se stane, že prostě ty děti třeba přijdou, maj těžkej tejdén, a je tady prostě ruch. A zloběj. A je potřeba jim vynadat a jako, jako řešit s nima, proč nerespektujou pravidla.

1: A povídáte si i na těch dětskejch skupinách vlastně o těch rodičích? Jako jsou, jsou ty děti třeba i zvědavý, co tam ty rodiče dělaj, nebo jak na tadyto reagujete. Nebo vy to nějak jako shrnete do jedny věty, aby...

2: My děti nabádáme k tomu, aby se s rodičema o tom bavily. Aby se jich zeptaly, pokud je to zajímavá. Že my jim to neřekneme, ale podpoříme je v tom, aby se rodiče zeptaly, když se ptaj „co vy jste dělali“. Ale stejně tak to funguje u rodičů. Že my rodičům neřekneme jako úplně všechno, když se zeptají. Řekneme třeba, jakou mělo to dítě ten den náladu nebo tak, ale spíš je podporujeme hlavně v tom, aby si to říkali sami mezi sebou. Že to je jakoby nejzdravější způsob. Ale třeba pak děláme jednou ročně techniku, kdy děti mají nakreslit a pak okomentovat, co si myslěj, že dělají rodiče. A oni tam pak namalujou „rodiče si tam jdou dát kafičko a pokecat si“. Takže myslim si, že to jako úplně nevnímají tak, tak ty děti. Pokud jim to rodiče nebo my neřeknou, že oni tam třeba pláčou, kvůli tomu, že jsou už nešťastný, že to jejich dítě je třeba takový a takový. Že si s tím neví rady. To si myslim, že jako úplně jakoby intuitivně, možná, že to třeba někde cítěj, ale nejsou s tím v kontaktu. Jako psychicky.

1: Jo. A vy jste to už nařuknul, tu zpětnou vazbu, jak tohle funguje, jak se dává zpětná vazba těm rodičům? Nebo jak...

2: My ideálně děláme jednou ročně to, že si prohodíme lektorský dvojice a rodiče mají možnost se zeptat nás, co my, na náš názor, a potom na konci roku jsme až do loňska dělali vždycky závěrečný rozhovor s rodiči, kdy jsme jim poskytli individuální zpětnou vazbu. A letos jsme to experimentálně udělali hromadně a bylo to v něčem možná lepší, protože vlastně zůstala jakoby zachovaná ta komunitní, ten komunitní aspekt. Že to, co se tu dělo, bylo jako nějak jako komunitně společný. A že to byla skutečně skupina, takže i ten výsledek a ta zpětná vazba...

1: Jakože tam byly i ty děti?

2: Ano.

1: To jsem se právě chtěla zeptat, no.

2: Všichni, všichni dohromady. A dávali jsme zpětnou vazbu společně. Dětem jsme ještě napsali takovej jako textem, aby to měly, aby si to, protože dítě si to nezapamatuje, že jo, když to slyší. Takhle ještě kór před skupinou, tak aby to měly sepsaný na později. Takový. Ale samozřejmě, že jsme to museli, v uvozovkách, nějak cenzurovat.

1: Hm. To už nejde tak úplně otevřeně nebo tak.

2: Takže mělo to něco dobrýho, ale zase jsme přišli o, o úplně nějakou jako totální flexibilitu tý zpětný vazby. Ale zase, pak jsme se, kdo chtěl, tak se s náma, nebo u těch komplikovaných případů, tak jsme se pak ještě stejně sešli jako s jednou maminkou, u který to bylo složitější, a věnovali jsme jenom jí čas bez dítěte. Kdy jsme jí ještě dovysvětlili...

1: A bez ostatních lidí jakoby?

2: A bez ostatních lidí. Jenom vyloženě jako lektoři a ona. Ono v tomhle my hodně narážíme na časový možnosti naše. Že přece jenom je to třeba dvacet rodičů. A když bysme, když jsme dělali ty interview, tak alespoň, aby to mělo smysl, půl hodiny, ale najednou je to, že jo, deset hodin práce. U těch dvaceti rodičů. Spíš patnáct, protože ta půl hod'ka se vždycky jako, se z ní stane čtyřicet minut, že, a je to vlastně dva, dva pracovní dny.

1: Takže myslíte, že v tady v tý formě ta zpětná vazba je dostačující? Pro to dítě, tak i pro toho rodiče?

2: Já myslím, že ne. Tam se vždycky dá jako víc. I s tím dítětem. My kdybysme si měli jenom ty děti pozvat a s každým patnáct minut mluvit, nebo půl hodiny, mluvit o tom, co tady zažilo, co se naučilo, tak to k něčemu bude. To vyloženě, si myslím, že celý jakoby

ten formát je pro mě takovej jako kompromis. Časovej. Aby to, aby ta kvalita nějaká byla, ale... To myslím že, já si představuju, že tohle se děje úplně ve všech službách tady jako kolem. Že pokud vyloženě člověk nemá soukromou praxi, kde ten klient mu za ten čas jakoby platí, prostě za všechnen čas, tak veškerý tady počínání psychologů, lékařů, učitelů, je jako ekonomické kompromis. A vždycky by šlo víc. S každým. S dítětem, s rodičem.

1: A když předtím nebyly, nebyla ta komunitní zpětno-vazebná akce, tak předtím to dítě dostávalo nějaký jako zpětnou...

2: Ne, to jsme si pozvali jenom rodiče. Na půl hodiny.

1: Takže to dítě odcházelo a vůbec vlastně, „tak to tady nějak proběhlo, se uzavřelo“...

2: Ne, tak takhle úplně ne. My jsme měli dvě hodiny, kterýma jsme se jakoby věnovali uzavírání.

1: Jo.

2: Jenom s dětma.

1: Jo, jo, jo.

2: Kde ty děti vlastně psaly a říkaly, my na to máme takovou techniku, aby to těm dětem pomohlo se k tomu obsahu jako dostat. Tak na to máme dvě hodiny vyčleněný na závěr. Kdy ty děti vlastně se jako hodnotí, připomeneme jim zakázku, se kterou přišly, a ony sdělují a přemýšlejí o tom, jak se v té zakázce posunuly nebo ne. A pak si o tom povídáme.

1: Takže i vy jim dáváte nějakou zpětnou vazbu, jestli.

2: A my jim při tom vlastně můžeme říct, jak my to vidíme. Jo, že třeba to dítě řekne „přišel sem, protože jsem si nemohl najít kamarády“, a my to děláme, že tady máme jako škálu od jedné do deseti jako židle a ony se mají postavit tam, kde byly na začátku roku, kde si myslíš, tak on se postaví třeba ke dvojce, a pak jak si myslíš, že to je teď, kdy on se postaví třeba k šestce. A pak se ho ptáme „a co by ti scházelo, aby ses postavil až na desítku? a co naopak si jako myslíš, že je rozdíl ta dva-šest?“ a takhle se o tom jakoby, pomůžeme jim tou názorností. Protože někdy ty zakázky jsou, i takhle jednoduchá zakázka je pro ně hodně abstraktní.

1: A pracujete nějak s tím, když se třeba na té intervizi dozvíte, že ten rodič aktuálně něco tam řeší, nebo otevírá? Tak pak to přinášíte potom na to dítě, nebo do těch dětských skupin, nebo...?

2: Hm. Ano. Přinášíme, ale ne takovým způsobem, že bysme řekli jako... Víme o tom, ale určit s tím zacházíme. A ale samozřejmě snažíme se tak citlivě, aby to dítě jako nenabýlo podezření, že, nevím, třeba taková jako složitá situace, že třeba rodiče řekne, že se třeba rozvádějí s partnerem, a dítě nám tady o tom nepoví, tak my o tom víme, protože to je důležitý, a jsme jakoby připravený a třeba, kdyby to dítě vlastně nějak jako to naznačilo, ale samo by to nechtělo říct, tak bych byl třeba opatrnější. Že třeba to dítě by řeklo, nevím, „měl jsem těžkej víkend u táty“. Tak já si třeba, jako si domyslim, jo, tak oni se rozvádějí, že jo, tak asi třeba nebydlej teď spolu, protože jsou na sebe nasraný, a teďkon on byl u táty, že jo, a muselo to bejt fakt jako na hovno, tak se ho nezeptám, jakoby, nebo, že jo, budu opatrnější, abych se nezeptal třeba „a co dělala mamka“. Abych ho jako nevystavil, nebo, takhle, abych ho nenahnal do situace, kdy on bude muset takhle závažnou věc říct, kvůli tomu, jakoby, že, že já ho do toho navedu, protože něco vím. Co to dítě neví, že vím. Teď nevím, jestli jsem to vysvětlil dobře. Prostě zacházet s tím opa-, citlivě. S těma informacema.

1: Jo. Takže spíš, spíš ta intervize, nebo to propojení těch informací funguje k tomu, aby to bylo jako opatrnější, než že byste potom cílili úplně ty techniky, nebo ty aktivity na to.

2: No, to ne, ne.

1: Spíš jako v rámci...

2: To je spíš jako k dokreslení nějakýho celkovýho obrazu.

1: Obrazu.

2: A ke zvýšení citlivosti na některý věci. Ale podstatný, nebo vždycky necháváme tu iniciativu na těch dětech. Jestli se vydá k nějakýmu tématu, nebo ne.

1: A myslíte si, že to, jak tady působíte na to dítě, tak to ovlivňuje i toho rodiče?

2: Jo. Nějak jo. minimálně třeba ten rodič jakoby zjistí, že třeba nějakým působením našim na to dítě, se to dítě chová jinak. V nějakých situacích. A ten rodič se může třeba inspirovat, nebo se nějak jako dozvědět se něco, co předtím o tom dítěti nevěděl, nebo tomu nevěřil. Protože ty rodiče nám zpravila věří. A když my třeba řekneme, nevim, že třeba „to vaše dítě je naprosto v klidu, když my mu jasně řekneme, že tohle třeba nesmí“. A teď on jako si uvědomí, jakože třeba ho vůbec nenapadlo, že by v tomhle měl to dítě nějak jako usměrňovat. A tak dále. Takže ten rodič se může inspirovat třeba. Nebo dozvědět se něco. Anebo naopak, někdy se až může stát i, že třeba to dítě začne o něčem s tím rodičem mluvit. Ale to už je takovej hodně jako ideál. To se nestává často. Že to dítě vlastně zjistí, že by třeba, nevim, loni jsme třeba měli případ, že právě byl tady kluk, kterej si furt stěžoval, že o víkendu se dělá jako, co chtěj rodiče, a rodiče měli za to, že vymejšlej tomu dítěti jako úžasný plány a že ho neustále držej zabavený. A to dítě chtělo prostě víkend klid a nic nedělat. Tak jsme ho tady tak jako navedli, aby vlastně si o to řeklo, to dítě. A on to nějak jako zkusil. Tak snad třeba něco takovýho.

1: A jaký je ten styl vedení těch skupin? Jak byste to tak jako popsal?

2: No tak, polo-direktivní. Máme jasná pravidla. Ty, po těch jdeme furt. To je výhoda, že je nás tu víc na tak málo dětí, takže si to můžem dovolit dělat velmi svědomitě. Ale, a potom je často vlastně direk-, nebo takhle, já bych to popsal tak, že vlastně je nedirektivní, ale strukturovaný. To je lepší slovo. Že ty rozhovory, nebo ty verbální interakce, jsou nedirektivní, ale ta hodina má jasnou strukturu. Kdy se co bude dělat a jaká jsou pravidla, která ale jakoby skutečně se týkají těch krajností. Že se nesměj mlátit, ubližovat si a tak dále.

1: Hm. A co vás na těch skupinách nejvíc baví? Vás osobně?

2: Mně se hrozně líbí, nebo mě těší jakoby právě ta představa, že ty děti, že vlastně je na tom vidět, nebo mě těší to, že je vidět, že vlastně ty rodiče jsou jako tak jako trochu v něčem obětí těch svých rodičů, a teď vidíme, že tyhle děti jsou taky obětí těch svých rodičů, ale tady máme hrozně velkou výhodu v tom, a to se mi na tom líbí, že tu máme oba dva. A vlastně každý, nebo já si to představuju vlastně tak, že hodně takovýho toho, co lidi zažívaj nešťastnýho, tak je hodně daný tím prostředím, ve kterým vyrůstaly. Takže tou primární rodinou. A je hrozně málo míst, kde je možný v pomáhající profesi pracovat s těma dvěma generacema. A to si myslím, že má jakoby obrovskéj smysl a dopad do života vlastně těch klientů. Takže mě těší, že, že tady jakoby ta příležitost je. A to je taková jako, to je taková ta teoretická, takový to teoretický těšení. Ale potom je vlastně hrozně jako úžasný vidět, jak to ty děti jako mají, takovou jako, nějak jako sílu, sílu jako autenticky nějak jako vymýšlet, jak to jako řešit a se vším se potýkat. Mě hrozně, mě jakoby nejlíp je, když skutečně ty děti autenticky něco říkaj a já cejtím, že to je doopravdy jako hlubině, hlubině z nich. Že on třeba tady sedí kluk a vykládá o tom, jak jako ho trápí prostě nějaký jako věci, blbiny, hračky, ale já cejtím, že to je skutečně to autentický z něj. A tak kontakt s lidma, ať už jsou to klienti nebo jiní lidi, kdy člověk cejtí, že je to naprosto autentický a bytostný, tak to mě těší. A nemusí to být, tady ano, taky v tom kontextu jsou to zpravidla potíže. Ale jakoby ta, to bytostný setkání s těma lidma, ta opravdovost, že si tady skutečně můžem jako setkat jako dva lidi a zabývat se něčím, co je pro toho, tady v tom případě pro toho klienta, opravdu jako bytostný.

1: Hm. A naopak je nějaká věc, která během těch skupin vám je jako nepříjemná? Nebo nevíte si s ní třeba rady, nebo vás dostává do nějakých úzkostí jako...

2: No, otrava je ta administrativa kolem toho. To ale není přímo na skupině. Ale...

1: Patří to k tomu, no.

2: Kdyby tohle bylo jako nějak jednodušší, že by prostě tu na to byly peníze a někdo nám je za to posílal na účet a tím to bylo jako uzavřený, tak to by bylo moc fajn. Ale tak to bohužel nejde. A přímo na tý skupině, mě třeba hrozně vždycky štve, když ty, když ty rodiče třeba je přivedou pozdě, ty děti, ale, a já vím, že to nebyla nehoda. Někdo se to, jasně, stane. A to potom tady jakoby už poznáte. Že některý ty rodiče na to prostě serou. A že jim je to jedno. Tak to mě fakt jako štve. A těžko, nebo, nějak jako, spíš jsem někdy si,

asi, asi kdybychom z toho udělali nějaký jako, víc jako to, ale vždycky jako mrzí, kvůli těm dětem. Anebo když ty děti, když ty děti, teď přemýšlím. Já jsem chtěl nejdřív říct, jako když jsou na sebe fakt zlý. Jenže já za tím jako, i za tímhle vlastně jako jsem z té empatie nějak jako schopnej... Ale štvát? Někdy mě šve, jako třeba když se zlobim na sebe, když třeba někdy něco plácnu jako blbýho. Že občas moc přemejšlím. A vymyslím si nějaký jako super konstrukt. Ale nestává se to nějak jako často. Ale někdy se to stane. Že se mi něco jako nepovede. A u těch dětí se to jako hůř vysvětluje. Že i když se člověk omluví tomu dítěti, tak je hrozně těžký jako napravovat ty chyby u těch dětí. Když vám, jakoby vám věřej nějak jako, nebo v té terapeutický situaci. Myslím si, že u dospělých je to snazší. To napravit.

1: Hm, to je zajímavý.

2: Ono se to neděje často. Není to, že bych jako každou hodinu se tady někomu chtěl omlouvat. Ale prostě za ten rok se to někdy stane. Že se něco jako nepovede. Tak to mě pak asi, jako štve. Štve a mrzí.

1: Jak probíhá ta příprava na ty skupiny?

2: My si vždycky po skončení skupiny na 15 minut sedneme, a tak jako nastíníme další setkání. A potom se scházíme půl hodiny před, předem. Kde si všechno připravíme. A dohodneme. Ale třeba dopředu je naplánovaný to, že jestli budou, kdy budou ty společný s rodiči a dětmi, a kdy budou zvlášť. To je už jakoby celý rok.

1: A vidíte u sebe nějaký posun za tu dobu, co ty skupiny vedete?

2: No, obrovské. Já když jsem tady začínal, před tma deseti rukama, tak to jsem, to jsem vlastně byl jako úplně mimo. Já jsem se naučil tady postupně... Nebo takhle, pro mě to byla vlastně první jakoby celkově zkušenost s prací se skupinou, jako nějaká intenzivní. A v tomhle smyslu, tak vůbec jako pochopit, když ty děti si mezi, před vás sednou a začnou si o něčem povídat. Tak vůbec jako umět to číst. Ale já jsem byla teda ještě ke všem takový poleno na emoce. Že já ve svém vlastním výcviku, tak mě trvalo tři roky, než jsem se naučil jako to u sebe a u druhých lidí to pořádně vnímat. Nebo s tím zacházet. Takže ono se to tehdy jako i nějak překrývalo. Ale vlastně porozumět tomu jako, co se děje vůbec jenom přede mnou, jako vidět tu dynamiku. Tak v tom vidím velké posun. A potom v tom si vlastně uvědomit, že to vcítění do toho dítěte, tak že tam nestačí jenom empatie. Ale že člověk musí vždycky u toho dítěte i porozumět tomu, jaký životní možnosti to dítě má. Já bych to dokázal vysvětlit fenomenologicky, ale nevím, jestli, jestli rozumíte fenomenologii.

1: Můžeme to zkusit (smích).

2: Tak jako, že vlastně. Že to dítě, že, že nestačí jenom jako cítit, že třeba je nešťastný, ale vlastně člověk musí jakoby rozumět tomu, jaký to dítě má, má subjektivně vyložené možnosti s tou situací zacházet. A to si myslím, já si myslím, že tohle ví každá psycholog a člověk, kterej pracuje s dětma, jenom to třeba takhle nepojmenovává. A že někdo jakoby si vystačí s tím pojmem empatie, ale že e důle-, že jsem se, že se učim tady vlastně rozumět tomu, jak jakoby odhadnout tu situaci toho dítěte jako celek. Jakoby co ono vlastně, jak ono v té situaci žije.

1: A na co ještě, jako co může ovlivnit a co už třeba ne, nebo...

2: No, třeba. Ale ono vlastně...

1: Co spíš je jakoby, spíš jako v jeho kompetencích to ovlivnit, nebo nahlídnout...

2: Ono právě vlastně jde o to jako nedívat se na to dítě, že ono objektivně něco může. Ale porozumět jemu, co jako subjektivně může. Teď to teda neříkám fenomenologicky. Ale snažím se, abysm byl srozumitelný. Jde o to, že třeba nemůžeme objektivně říct, že to dítě může třeba jít za mámou a přiznat se, jo, že něco třeba ukradlo.

1: Ale subjektivně...

2: Ale subjektivně ne. To je takový nejsnazší příklad toho. Ale ono to je pak u těch, v tom dětským světě, je to pak strašně složitý tohleto. A má to mnoho jakoby podob a forem. A to je vlastně to porozumění té situaci toho dítěte.

1: A to na těch, na těch skupinách tohle jako stihnete tomu takhle porozumět, jo?

2: No snažím se. Ono to je pak jako, když na takovýhle věci začnu myslet, když to dítě třeba se s něčím svěřuje, mluví o nějakých těžkostech a je na to čas. A je to vlastně i jako to, o čem se bavíme. Že si třeba v něčem neví rado. A pak vlastně jako vystihnout tu situaci toho dítěte a podle toho nějak reagovat. To je takový ideál. Ono se to samozřejmě vždycky nedaří. Nemá na to člověk, nebo to nevystihneme správně. Nebo na to není čas.

1: A jaký to pro vás je pracovat ve dvou takhle?

2: S Veronikou pracuji už hodně dlouho a já, ona, ona je rychlejší než já, tak my si občas jako tohle vyřikáváme, ale je to moc jako fajn. V jednom tohle dělat nejde.

1: A proč to nejde?

2: Protože je tam moc té dynamiky. A v jednom by člověk jakoby třeba stihl je udržet, aby jako spolu seděly, ale už by se nedalo moc pracovat. Jako terapeuticky. Jako dát tomu nějakou jako přidanou hodnotu. Ve třech je to tak jako napůl. Ve třech, někdy je to moc, někdy je to akorát. Jako moc ve smyslu, že to je zbytečný, že jsme tři. Ale někdy je to akorát.

1: A někdy jste i ve třech, jo?

2: No, občas jo, občas jo. Třeba loni jsme nebyli, ale, myslím, že předloni jo. Toj e většinou, jak to vyjde. A já mám jenom jako jiný, jiný psychomotorický tempo. Než Veronika. Takže si to musíme občas sladit. Že ona pak jako řekne vždycky o půl nádechu něco rychlejš, a pak by to zas mohlo vypadat, že ona musí všechno tahat, tak já jí to furt musím vysvětlovat, že já to rád všechno jako to, ale že musí na mě ona trochu čekat. Ono to zní jako blbina, to jsou fakt jako milisekundy, ale jak spolu pracujeme už deset let, tak už prostě vím, že to psychomotorický tempo máme prostě o půl sekundy jinak.

1: A jak se vám pracuje takhle v tom celým týmu? Že potom se scházíte vlastně na ty intervize a jak...

2: Já myslím, že je to rok od roku lepší. Tohle bylo něco, co jsme nějak dlouho jako ladili. Ono je tady hodně vidět, že jsme spolu fakt dlouho. Ten tým. Takže už to jako funguje a víme, co máme čekat. Možná, že to je velká vlastně i nevýhoda spíš. Že někdy jako, se tak jako generalizuje, nebo se stává, že přirovnáme nějakýho klienta ke klientovi, kterýho už jsme měli. To je, že jo, hrubá chyba. Za to, to jako se člověk dočte v každý dobrý učebnici psychoterapie a poradenství. Ale děláme to, myslím, že to dělají všichni v praxi. Takže jako, je to, ta spolupráce, už je léty prověřená. A myslím si, že nebezpečí je právě v tomhle. Že spolu spolupracujem dlouho. A že se můžem dopouštět nějakých generalizací.

1: A potom, pracujete nějak s těma tématama, který si už řeknete v tom týmu, nebo s nějakou zpětnou vazbou na ten váš tým, co si dáte, nebo co třeba dostanete i, třeba pomocí nějakých výzkumů, nebo tady těch diplomek. Tak třeba pracujete s tím nějak dál, nebo?

2: Pracujem. Ale asi v tom nejsme úplně nějak maximálně nějak flexibilní. Že, myslím si, že ty změny, který tady děláme, ať už v rámci jednoho roku, nebo celkově třeba z roku na rok, tak že jsou hodně konzervativní. Že moc jako úplně se nepouštíme do nějakých velkých výkyvů. Ale spíš. Třeba letos jsme vyřadili osmý a devátý třídy. Protože se nám dlouhodobě stává, že ty rodiče nejsou motivovaný a že pak tu službu opouštěj. Takže jsme prostě to, pro letošek vynecháme a postavili jsme dvě skupiny. Jedna je třetí, čtvrtá třída a druhá je čtvrtá, šestá. A ty se nám sem naplnily. Takže to bude.

1: Čtvrtá, šestá, je ta druhá skupina? Namixovaná?

2: A v jednýty čtvrtý třídě jsme jakoby, nebo ty čtvrtáky jsme rozdělili, ty, u kterých se domníváme, že jsou sociálně jakoby zdatnější, tak šli do tý horní, a ty slabší zůstali s třetákama.

1: Děkuji Vám za rozhovor!

Příloha 11: Rozhovor s terapeutem (3)

1: Tak, nejdřív ta první část se bude týkat takových obecných informací k těm dětským skupinám.

2: Hm.

1: A na co se teda snažíte cílit u těch dětských skupin?

2: Jo. Snažíme se cílit na děti, který jsou nějak... Jako kdybych to měla úplně zobecnit, tak špatně adaptovaný v kolektivu. Ta zkušenost říká, že jsou to děti, který, že jako hůř zvládají svoje chování. To znamená, buď jsou jako impulzivní, nebo špatně čtou emoce druhých lidí a svoje, a nebo jsou, je to kombinace impulzivity a špatného čtení emocí, kdybych to měla hodit do těch diagnóz, tak prostě děti s ADHD, ADD, sociálně nezdatný, poruchy autistického spektra... (Jede to, nahrává to)... Poruchy autistického spektra. Ale vlastně je vyloučený, aby tam byl nějaký handicap intelektově. Takže děti jako průměrně nadaný, nebo co jsou hodně šikovný, ale sociálně nezdatný.

1: Hm. A proč zrovna tahle skupina je cílová teda?

2: No, protože máme pocit, jako... Jednak jsme měli pocit, že dlouhodobě jako ty skupiny nebyly, kam bysme ty děti posílali, jednak proto, že v nějaký individuální terapii, jednak na ně kolegové nemají prostor, a jednak na to je potřeba jako skupinová práce, aby se nám to tam ukázalo to chování. Že jeden na jednoho, resp. jedno dítě a jeden dospělej, když se potkají, tak se to tam neprojeví. Ale když je tam víc dětí, tak ta dynamika hrozně rychle začne být úplně přesně to, co se jim děje v těch školách. A samozřejmě je to taky zakázka škol, jako něco s těma dětma udělejte, protože ony jako hrozně narušují chod výuky, a často jsou obětí šikany, nebo jsou to takový ty děti, co cestují po těch školách, ať už jako oběti, nebo vlastně potenciální agresori, protože jsou impulzivní. Neodhadnou to. Takže vlastně v těch školách hodně chtějí, ať se s tím něco dělá. A to něco jako, musí být jako nějak terapeutický.

1: Jo, k tomu se asi, možná, dostanem. Mě by ještě zajímalo, jak se ty děti k vám vůbec jako dostanou, nebo do těch skupin.

2: Jo, jak se k nám dostanou, nebo do těch skupin dostanou. Tak my už máme takovej zavedenej, samozřejmě dřív to bylo tak, jako že jsme museli různě jako hledat a tak, teď už máme prostě zavedenej systém, posledních třeba deset let. Že máme čekací listinu, na tu čekací listinu v průběhu roku už lidí, jako kolegové tady, zapisují děti, který jako právě ta problematika byla takováhle, jim se ukázalo, že by byly dobrý adepti na skupinu, nabídli to rodičům, ty by s tím souhlasili. Takže je zapíšeme na čekací list. Někdy nás kontaktují, protože jak už ty skupiny jsou známější, tak někdy nás kontaktují přímo učitelé, a hodně často nás, čím dál častěji, nás kontaktují sami rodiče. Zejména ty, který jsou nespádový, jo, že se o ty skupině někde dočetli, viděli na webu, a že mají dítě, který by tam chtěli dát. My u těch nespádových jsme vždycky takový jako opatrný, chceme to dítě stejně vidět, vyšetřit, abysme vyloučili něco jinýho, než to, na co se zaměřujem, nebo právě ten mentální handicap. No, a prostě primárně se staráme o naše spádový, ale berem vlastně celou Prahu. Plus my tady máme takový jako Přílepy, jo, takhle tady ta část Prahy, taky se k nám taky jako táhnou. Jo, a ještě ten výběr. Výběr, ten systém toho výběru je, že kolegové dají podnět na výjezdu, pak probereme všechny děti, každej si vezme ty své spisy a procházíme, jestli ještě o to mají zájem, pořád jako je to, je ten potíže trvá, chtějí to řešit, a sestavíme nějak tu skupinu tak, aby byla jako do značny míry homogenní. Takže třeba, jo, i podle těch diagnóz, i třeba holky, kluci, i věkově, podle toho prostě, kdo je, tak tu skupinu postavíme. Nikdy třeba nebereme jednoho a jednu nebo třeba dvě holčičky do skupiny, musej tam bejt dvě až tři minimálně, abysme vůbec vzali holky, jinak ji necháme klidně úplně klučiči tu skupinu. Nechcem, aby tam někdo byl vždycky jako sám. Tak

1: A proč jste zvolili takovouhle organizaci těch skupin? Že probíhají vlastně i rodičovský skupiny.

2: Jo, to s tím, tohleto jsem přinesla já kdysi. Já jsem dělala kdysi v SVPčku, na Jižáku, a tam jsme to měli, a mě to vlastně jako nadchlo, a myslím si, že to byl velký posun oproti

tomu... Tady se kdysi dělaly skupinky, a vlastně já, i tím, jak jako pracuju supervizně, nebo se setkávám s různěmalidma, co dělaj různý skupiny tady nebo v Brně a tak, tak většina těch modelů je: jenom děti a něbo děti a občas rodiče, třeba předtím nebo v průběhu jednou. A my na tom SVPčku jsme to měli prostě paralelně, a já jsem zjistila, že to je jako jedinej způsob, jak něco změnit. Tak jsme to tady takhle zavedli. Tady byly skupiny už, tyhle tyběžej už asi šestnáctou sezónu, ale už tady byly jako předtím, to vždycky paní ředitelka o tom vypráví, ale byl to přesně takovej ten systém „opravte mi dítě“, jo, „tady ho máte na skupinu a vraťte mi ho opravený“. A podle mě to vůbec nefunguje. A my vlastně za tu, za ta léta se nám potvrzuje, jak strašně z toho profituju ty rodiče. Jo, jednak tím sdílením, jednak jako i že se jim trochu uleví, že v tom nejsou sami, jednak se něco jako naučej, dávaj si tipy, jednak zažijou tu blízkost s těma jinejmarodičema. To úplně vidíte, jak oni se jako pak sžijou, jo, některý pak trávěj čas i mimo tu skupinu nějak spolu. Taky něco dělaj, jednou za čtyři pět tejdnu dělaj něco společně s tím dítětem, takže to, i to jako má prvky nějaký jako rodinný terapie. Takže myslim si, že změna je možná jenom ve chvíli, když je do ní rodič zahrnutej. Hlavně u těch prvostupňovejch dětí. To dítě to není schopný jako... jo, že by jako přišlo domů a řeklo „maminko, tak dneska jsme trénovali tohle, tak já bych teď potřeboval, abys mě pomohla to nějak jako cvičit“. To není možný.

1: A jak teda pracujete s tím propojením, té rodičovské skupiny s těma dětma? Jak teda říkáte, že to dítě si to samo neřekne, tak to jako nějak se to snažíte... jako.

2: Jo, snažíme se to komunikovat – na čem pracujeme, jak to děláme. A vlastně to furt jako vy, nějak jako vycizelováme. Třeba letos jsme, prostě vždycky děláme, máme, jsme pod supervizí, a vždycky se snažíme tu službu, pořád na ní nějak pracovat. Takže třeba letos jsme zavedli to, že jsme měli první skupinu pro rodiče bez dětí. A pak teprve jsme přizvali ty děti. A přišlo nám strašně důležitý zejména to téma, co oni těm dětem řeknou, až sem přijdou, jo. Takže na tom, třeba, to jsme se jako poučili, prostě, jo, že nám přišlo strašně důležitý, že to může určit celej ten tok. Takže, takže se snažíme to provázat, samozřejmě komunikujeme my ty týmy, dvojice, co dělá s dětma a co dělá s rodičema, tak spolu mluvíme, že jo. Vždycky spolu mluvíme před skupinou, hned po tý skupině si vyměňujeme informace, a tak, no.

1: A funguje třeba i to, že když se třeba na rodičovský skupině něco jakoby ty terapeuti dozvědí, že si to předáte, a pak vy s tím pracujete i, samozřejmě ne nějak, že byste jako...

2: Jo, jo. Ale snažíme se jako nevynášet z těch skupin, jo. Děti to vědí, že kdybysme něco říkali jejich rodičům, tak si jako to s nima nejdřív proberem, že nepůjdem za jejich zády, abychom něco jako bonzovali. Tak to, to neděláme.

1: A ještě by mě zajímalo, jak jste říkala, s těma prvotníma informacema, tak jak jste, jak jste to jim řekli, těm rodičům?

2: Těm, co maj říct, co maj říct? No, popsali jsme jim, co v tý skupině, jak, jo, to jsme si sepsali takovejch možná, kdybychom se podívali vedle do místnosti, tak to, možná to pak vyfoťte. No, máme jako flip, kde jsme si řekli asi pět věcí, který je důležitý těm dětem říct. Nevím, jestli si teď vzpomenu na všechny. Že to vlastně, jako první, že to není jako kroužek. Že to, to, čemu se tam můžu naučit, je nějaký jako kamarádství, sdílení, fungování pod pravidlami, a jak řídit svoje afekty, abych si jako neudělal víc potíží, jo, jak jako přibrzdit v těch reakcích, jak rozumět třeba emocím druhejch, jak relaxovat. Ale nenaučej se tam jako líp češtinu, diktáty, a tak jako. Říkali jsme jim, že je to celý dobrovolný, ale že prostě, jak se tam jako jednou do toho zavážou, tak je dobrý v tom setrvat. Říkali jsme jim, že sem choděj normální děti. Že nejsme, je důležitý dětem říct, že nejsme žádněj blázinec, že uviděj, že jsou to normální děti, který maj stejný potíže jako oni. A že tady zažijou třeba i jako docela dost legrace. A tak.

1: Super. A co myslíte, že je teda úplně nejúčinnější, co tam funguje na těch dětskejch skupinách?

2: Ah, nějaká pospolitost, jakože ty děti, který maj problémy obecně s tím se kamarádit, tady většinou najdou kamarády, někdy jako hodně, hodně jako rychle, vlastně se spolu kamaráděj. Právě to fungování pod pravidlami, vlastně i taková jako laskavá důslednost,

jo, že my jako nenecháme, znova jim jako vracíme to jejich chování. Máme na to čas se tam tím zabývat, tím, co se jako děje, jestli se jim to děje i jinde a co by se s tím dalo dělat. Co nám hodně dobře funguje, že si raděj vzájemně, jo. Třeba ty současné skupiny, ty jsou teda, se nám nějak jako obzvlášť povedly, že šli jsme trošku s věkem níž, protože byla... Můžu mluvit i o těch letech současnejch?

1: Určitě.

2: Letos se nám stalo to, že máme, hodně zájemců bylo z řad jako mladších dětí, takže máme jednu skupinu třetí a čtvrtá třída, a je tam jeden páťák, kterej nemohl jindy, a druhá skupina je čtvrtá a pátá a jeden šesták, jo. Že jsme vlastně šli malinko níž, ale ty skupiny jsou jako víc homogenní, a tam prostě během pár, oni se viděli vlastně párkrát, ale už hrozně dobře fungují. A teď jako ty děti jsou hrozně otevřené. Mluvěj o tom, jaký je to chodit k psychiatrovi, a jak co se jim děje, jaký to je, když si na ně zasedne nějaká partička ve škole. A vlastně jako v bezpečí si o tom můžou... Třeba na třetím sezení byla jedna holčička a říká „já prostě mám problémy, protože si, byli na mě jako hnusný ve škole“. A teď prostě ty ostatní „no, já, to jsem taky zažil, pojd'te budeme hlasovat, kdo tady jako zažil, že na něj byli hnusný ve škole.“ A teď všichni se... Oni jsou vlastně jako šťastný v tom, že si to sdělej, jo, že je někdo takovej, kdo to taky takhle prožívá. Že nejsou jediný na světě. Tak to mi přijde asi silný. Pak když si dávat ty tipy samozřejmě vzájemně, tak je to taky dobrý, že jo, když vám poradí někdo jinej, než ty dospěláci, co by se dalo dělat. No, myslím si, že je to takový jako přijetí. Ale zase důsledný, jo. My jako opravdu držíme ty pravidla. Na čem se dohodnem, tak to držíme, nenecháme je...

1: Ehm. Jak na vás působí to dítě třeba na začátku, během těch skupin, a na konci? Jestli se dá říct nějak jako profil toho dítěte, jak se...

2: Určitě. Na začátku některý děti jsou samozřejmě v odporu, i teď, když jsme si vyjasnili, co ty rodiče, jako jak je, tak samozřejmě jako zalezaj pod stoly a nechtěj dělat a rušej a dělaj to, co jsou zvyklý v té škole, že jo. Takže jako rušej ty ostatní a „já nebudu mluvit“ a přitahujou pozornost, teď jsme dělali pravidla, a přitahujou pozornost a každý pravidlo jako nesouhlasí, protože... Ale pak souhlasí s malinkatou změnou. Jenom že dostane tu pozornost. Takže, ale, ten odpor vlastně velice často rychle pomine. Pak už je to jako hezká práce.

1: A čím myslíte, že se to stane, ten odpor, že jako odpadne?

2: Že jim nedáme žádný poznámky, jo, že, že prostě držíme ty pravidla, ale vlastně je nemasakrujeme. Nestane se jim, že bysme je jako ponižovali.

1: Že viděj právě tu laskavou důslednost.

2: No, no, laskavou důslednost. A že je tam, spousta věcí je sranda a oni to chtěj taky dělat. Ale někomu to trvá opravdu dlouho. Stalo se nám, že nám vylezlo dítě z pod stolu prostě po půl roce, jo. A to už je jako hodně velké extrém. Ale hrozně rychle se tam rozkryje, to přesně jako vidíte, co ty děti vlastně generujou za chování v dětské skupině. A samozřejmě nám vždycky jako zatrne a říkáme, no, dobrý, tak my jich tady máme jako osm. Ale v té školní třídě to musí bejt jako strašný. Teď už třeba třetina těch dětí má, co jsou v těch skupinách, maj asistenta k sobě napsanýho, jo. Že včera nám dva kluci vyprávěli: „Já jsem usnul, naštěstí mě paní uči-, paní asistentka mě vzbudila. Ona už to tak umí, ona už pozná, kdy už jsem jako dobře vyspalej, že mě...“ (smích) To jsem říkala, to je... Jo, ale prostě, to je prostě, ono jsou to těžký diagnózy, jo. Třeba chlapeček vyloženě, no, prostě s těžkou psychotickou poruchou. Tak se to jako nějak rozkrejvá. Ale myslím si, že pak jsme si jako blíž a že to pro nás jako můžou bejt fakt ty děti, jo. Že věřím, že pro paní učitelku už to pak je ta diagnóza, protože to chování musí bejt teda strašný při běžným počtu dětí.

1: Jo, a vy jste říkala, ten začátek, že jsou takový v odporu.

2: Některý, no.

1: V tom průběhu se nějak třeba trochu...

2: Určitě. Myslím si, že pro většinu to je přátelská atmosféra, že pak jako jsou tady nějak rády. Na konci myslím, že se, to co často děti říkaj, že se naučily kamarádství, jo. Že v těch vztazích jsou pak mnohem lepší. Takový jako otrkanější. I na těch rodičích vidíme někdy

jako velkou změnu v tom, třeba teď tady máme úplně jako případ, přesně... My jsme, to je jediný dítě, který pokračuje z loňského roku, protože začínalo někdy po polovičce roku a říkali jsme si, že ten to jako opravdu potřebuje, takovej sociálně nezdatnej, fakt, že mu, už jsme vyšetřovali i šikanu, jestli mu náhodou neublížou, ale oni mu neublížou, on prostě je takovej, jaký je, no. A takže to trochu taky jako vyvolává. No a ten třeba za to, teďkon je v tom teda druhým rokem, a teď jako rozkvetl, jo. Reaguje na ty ostatní, už to není prostě ten lůzr, už to je ten, kterej jako dává ty rady, ne ten, kterej jako je úplně bezradnej. Jeho maminka, ta půlku loňského roku proplakala, protože se jí všechno dotklo, teď jako má pocit, že všemu, všem rodičům jako říká, jak to všechno jako půjde, a jak prostě září. Tak myslím si, že tam třeba je vidět jako ten posun.

1: A ten posun, jako jak ho měříte, nebo jak ho vidíte? Jestli máte přímo nějaký jako...

2: No, tak my ho nemůžeme úplně změřit. Ale měříme ho jako tím, co ty lidi říkaj. Jo, že někdy to je tím, že ubejvají ty potíže v tý škole, nebo to jako nějak líp chápaj, nebo taky někdy změň školou třeba. Že zjistěj, že to je prostě za hranou a že je potřeba tahle změna. A děti samy několikrát jako v průběhu roku si dělaj zakázku, a k tý zakázce se pak vracíme jako v pololetí, na konci, kdy samy říkaj, jak se posunuly, kolik se posunuly, jo, máme jednu techniku, takovou na židlích, kde, jo, kde se přesně posouvaj. „Kde jsi byl na začátku, na trojce, teď seš na sedmičce, to je super, jak se to stalo, co by se ještě mělo stát.“ Jo, takový z těch motivačních rozhovorů. Takže ony samy reflektujou, jestli se zlepšily a v čem se zlepšily a co ještě by potřebovaly. Všichni reflektujou nějakou změnu. Kdysi jsme to i měřili, ale to měření je samozřejmě jako subjektivní, jo. Nebo jsme měřili třeba od učitelů. Ale v tuhle chvíli my ne, no. Jsme prostě naměřili párkrát, v rámci nějakých šereních, a teď v běžném provozu to prostě není možný.

1: Jo, takže není to tak, že byste ještě spolupracovali s učitelem. Že byste ještě tohle jakoby tam propojovali.

2: Ne, ne. No, my s ním komunikujem. A buď s ním komunikuje ten, většinou ten spádovej psycholog, že jo, co tam chodí. Tak ten nějak komunikuje a říká: „jo, to dítě třeba chodí“, vlastně nevynášíme z tý skupiny, takže řekne chodí-nechodí, ale samozřejmě, když je tam nějakou profit, tak se snažíme tak to jako rozšířit i do tý školy. Takže máme nějakou zpětnou vazbu, ale není nijak ujednocená, od těch učitelů.

1: A má podle vás ta skupina i nějaký jako omezení, nebo...

2: Jako koho nebrat?

1: Ne, ne, ne. Ta samotná skupina, ten program, prostě něco, co tam jako nepadá úplně na dobrou půdu nebo...

2: No, my jim třeba nepo... S čím jim jako nepomůžem třeba. Jo, co jim... Některý z nich by chtěly se jako třeba líp koncentrovat. A to my nejsme schopní jako ovlivnit, jo. Na to jsou prostě jiný třeba nácvikový metody. A to my, pokud to není taková ta nekoncentrace třeba z úzkosti nebo tak, s tím jako trochu můžem pracovat, ale prostě nenacvičíme, technicky jako nejsme biofeedback, nebo nejsme tady „ropraten“ nebo tak. Tak to nedáme, no. Pak když ten rodič nespolupracuje a to dítě nic nechce, jako neudělá tu zakázku, taky tam máme teď jedno takový dítě, který nic nechce a vlastně ten rodič s ním není schopnej tu zakázku udělat, jo. My na tom pracujeme společně, on řekne „já bych něco věděl, ale před ním to tady říkat nebudu, a on nic nechce“.

1: To řekne to dítě?

2: To řekne rodič.

1: Ten rodič, jo. Že on by...

2: A rodič řekne, že nechce nic. A dítě řekne, že nechce nic. Že nepotřebuje, že se nechce nic tady naučit. A pak je ale úplně zbytečný, aby sem chodilo. Jo, to je vlastně, pokud si to oni nepojmenujou, tak je to škoda naší práce a jejich chození sem. Jo, že je dotlačil třeba někdo jinej. Ale i ten rodič prostě to musí pojmenovat před tím dítětem, na čem budem pracovat. Pak se to může pohnout. Ale jako na něčem, co rodič neřekne, co chce, dítě to neví, protože je to dítě, a my máme jako vyvěstit, co to má? Tak to ne. Ale většina lidí už to je schopná dobře pojmenovat. Ale tyhle ty, to, pak nevím, co tady vlastně...

1: A na začátku s tou zakázkou se pracuje dohromady? Že ten rodič si jakoby definuje svoji zakázku a o dítě svojí, ale vzájemně o tom jako vědí?

2: Jo, jo, jo. My to děláme dohromady. Pak se k tomu můžou vracet rodiče zvlášť a děti zvlášť. Ale dělaj to dohromady. Teď děláme zakázku nákupním košíkem. Máme nákupní košík takovejnakreslenej a přijdou k nám, jako kdyby přišli do obchodáku, a co si jako objednaj v dětském oddělení, co si objednaj v dospěláckym oddělení. Jo, a můžou to jako jenom popsat, nebo někdo to má jako „prosil bych tady kilo, kilo důslednosti a tunu trpělivosti“ a to je vlastně jako hrozně pěkná formabraní tý zakázky. A my na to můžeme říct „jo, jo, jo, to tady na skladě máme, to určitě, to u nás můžete získat,“ nebo řeknem „tohle na skladě nemáme,“ nebo v tý důslednosti říkáme „no, to máme na skladě, ale není to moc žádaný zboží, my ho furt nabízíme, ale nikdo ho nechce“. Jo, tak takhle se s tím dá pracovat.

1: A co třeba časový možnosti těch skupin? Myslíte, že je to takhle dostačující? Jak je to...

2: Myslím, že to je maximum, co jsme schopný dát. Prostě teď, v tuhle chvíli je to jako tým čtyřech lidí, a nějakou dobu nás bylo i pět, když ty skupiny byly těžký. Máme jednu hrozně šikovnou kolegyni, jako stáž, která u nás loni stážovala a která občas nám chodí jako pomoci. Ona z toho něco nasaje a taky nám to pomůže, když třeba někdo z nás nemůže. Ale ty čtyři lidi, to je prostě maximum, to je prostě od tří do šesti každý pondělí, a víc asi nejsme schopní. Jo, jako kdybychom byli prostě jako terapeutický zařízení, tak těch skupin můžeme mít víc. Nebo je můžem mít delší. Ale prostě v tuhle chvíli myslím, že to je, prostě je to celý rok, to málokde to takhle maj.

1: A myslíte, že to těm dětem taky stačí, vlastně ta hodina, že jo, to je vždycky.

2: Myslím si, že hodina tejdne stačí.

1: Jo. Že to je takhle adekvátní. A vyzvídaj někdy ty děti, co dělaj ty rodiče tam? Jsou někdy takhle jako zvědaví na ty informace?

1: Moc ne. Ptaj se, proč oni nemaj občerstvení, když rodiče maj. Ale vlastně se moc neptaj. Rodiče se ptaj, jako to, co vlastně... Jo. To, co nám tam vycházelo dlouhodobě jako vlastně nějaká, jako nedostatek, že to rodiče se někdy ptaj, co ty děti, a my tam jako nemáme tolik prostoru reportovat těm rodičům o těch dětech, jo. Děláváme to tak, někdy jsme měli jako otočenou skupinu, že my dětský jsme šli k rodičům, a mohli jsme takhle všichni pohromadě. Ale to musí bejt velký bezpečí. Nebo jsme tu hodinu prostě rozkouskovali po pěti minutách, nebo já nevím, po deseti, podle toho, kolik prostě bylo lidí, a řekli jsme „dobře, teď máte sedm minut, můžete se nás ptát, na co chcete o svém dítěti“. Ale letos, a to jsme právě udělali na tom setkání i pro ty rodiče, jsme se jim snažili říct, že jako my nejsme žádný špióni. Že, že co uviděj, vždyť budeme na těch společnejch, tak uviděj to dítě fungovat. Zároveň my jim budeme říkat, na čem pracujem. Ale nebudeme jim jako vyprávět jako, abysme si pak s nima sedli a řekli, jak to dítě jejich tam funguje, jo. Na to už je prostě další, toho prostě nejsme schopní. Nebo jsme toho schopní jenom v těch uzlech hodnotících, jo. Takže se snažíme to tak dělat, aby to bylo únosný, ale někdy maj pocit rodiče, že je toho málo. Jo, že dostanou prostě deset minut jako vždycky za půl roku nějaký zpětný vazby. A třeba na konci, a přitom se snažíme to fakt jako mít propracovaný. Třeba na konci teď, na konci loňskýho, v květnu, jsme měli jako hrozně propracovanéj systém toho, co budeme každému dítěti říkat, jakou zpětnou vazbu.

1: To jste měli nějak dohromady, ne?

2: To jsme měli dohromady, no.

1: S těma rodičema, dětma.

2: Tak, přesně. A dávali jsme to těm dětem. A dávali jsme to i písemně, vlastně jsme sepsali každému... Ale my nejsme schopní prostě, to, když jich tam jako je do deseti, tak prostě pro dvacet dětí napsat nějakou jako zprávu, to bysme se pos... To prostě jako není, není jako možný. Takže jsme ale napsali každému dítěti vzkaz, prostě na čem, jako v čem je skvělý a na čem může třeba ještě jako popracovat, kam se posunout dál. Pro většinu to bylo příjemný. Ale měli jsme tam třeba jednu holčičku, která to teda rozdejhávala fakt těžko. Jo, protože to bylo dítě, který vlastně nedávalo nikomu, furt si stěžovalo, ale nikdy

nikomu nic nedávalo, těm druhejm. Tak jsme se snažili jí to hezky napsat, ale vlastně se na nás dost zlobila. Myslím si, že, já ji občas potkávám ve škole, myslím si, že se na nás asi ještě trochu zlobí.

1: Doted'ka... Hm, takže to dítě potom třeba jako, tak jako dostává rodič tu zpětnou vazbu, tak to dítě vlastně...

2: O tom, co dělá. Že by dítě se dozvědělo, co dělá rodič, to vůbec.

1: To tam nefunguje.

2: To tam nefunguje, no.

1: Jasný. A jak myslíte, že...

2: Ani to děti vůbec nezajímá. A nikdy se na to jako nikdo neptal.

1: Hm. Jak myslíte, když třeba působíte na to dítě, tak jestli to ovlivňuje i toho rodiče.

2: No, když to dělám před tím rodičem, tak asi jo. Ale jestli...

1: Ale jako když, myslím, když jako probíhají ty skupiny a to, jak to tam dítě jakoby chodí, tak jestli máte i pocit, že už se to podepíše, nebo se to nějak jako projeví i na tom rodiči.

2: To nevím, to nevím. Víím, že na rodičích se projeví to, že choděj někam pravidelně, že chodějíjenom spolu, že nechodí tam ten třeba další sourozenec, že to je fakt čas jenom pro ně – že tam spolu jdou, spolu odcházej. A že, určitě se na rodičích projeví, že o tom dítěti pravidelně jako mluví v tý podpůrný skupině. Oni mluvěj o těch dětech, oni řešej, oni řešej to, jak sami byli vychovávaní a jestli se to třeba... Jo, to bejvá téma. Jako jestli, jak byli sami vychovávaní, a jestli se to odráží do jejich výchovy. Takže myslím si, že v tomhle měníme i toho rodiče. Ale jestli jako skrz to dítě měníme, jo, že to, co děláme s dětma, jestli se odráží na těch rodičích, to já vlastně vůbec nevím. To jako nedokážu říct. Když je to všechno pohromadě, tak asi jo. Možná když to dítě trochu vypráví o tý skupině, tak jako nějak to ovlivňuje i toho rodiče. Ale nevím, no.

1: Hm. Jak byste popsala ten styl toho vedení těch dětskejšch skupin?

2: Laskavej a pevnej. Vlastně držíme hodně ty pravidla, čím dál víc bych řekla. Jsem si jako uvědomila na posledních skupinách, jak kolega, to je hrozně fajn, se snaží furt je tam vracet. Teď máme ty, relaxační polštáře, který jsou jako hrozně příjemný, ale šustěj. Takže my se učíme nešustit třeba v průběhu. Takže to je vlastně, jako hodně to držíme k těm pravidlům. Ale ty pravidla si společně dáme, no. Máme tam ty výtky, který tam, že jo, jako, ale vlastně laskavě, jo, že zas naopak je sytíme, když to jde dobře. Snažíme se, aby tam byla legrace.

1: Doporučujete někdy i nějakou navazující péči potom, po těch skupinách?

2: Jo. Někdy dokonce, někdy nabízímeúplně jinou péči. Jakože třeba, nám prostě se stalo takhle, že jsme to jako, prostě jsme to jako nezvládali, že to bylo prostě pro někoho jinýho, nebo to bylo víc na individuál, nebo se nám stalo jeden rok – vloni? –, že se nám ta velká skupina vlastně jako rozpadla, že to prostě přestalo vůbec fungovat, jo, že oni spolu vůbec, nebyla tam, jo byly tam prostě nějaký dvojice, který interagovaly, ale ta skupina, prostě se nám to vůbec nepodařilo. Tak jsme je potom si vzali sami do individuálu, v ten stejnej čas jsme doodprovodili ty děti, ale už to nebyla ta skupinová dynamika. Jo, nebo nabízíme, někdy nabízíme SVPčko, když už to není pro nás, je to prostě tam nějaký kriminální, ty děcka páchaj činy, nebo je to víc na rodinnou terapii, že vidíme, že ono to vlastně sedí celý ve vztahu tý mámy s tím dítětem, tak prostě do rodinný.

1: Takže i v průběhu těch skupin takhle jste schopný to jako zastavit a...

2: Když to hodně, když vidíme, že nepomáháme, tak to zastavíme a pošleme je jinam. Ale když je posíláme jinam, tak většinou v těch uzlech, jo, v pololetí nebo na konci.

1: Jo, jo, aby to nebylo úplně. A co vás osobně nejvíc na tom baví? Co vám to dává?

2: Že mám pocit, že jsem ještě psycholog. (smích) To mě, mě to vlastně jako sytí, že to je ta, jako proto, pro takovoudle práci si člověk to povolání volí, aby byl jako opravdu s těma lidma, aby byl jako fascinovanej tím, jak že se to jako může změnit. A mě jako i to nahlížení do toho dětskýho světa, to je fascinující. Prostě včera mi jedna holčička, jsme dělali ostrovy a ona měla ostrov draků, draci ji jako fascinovali, a říká „a tadle jsem nakreslila draka, a to je drak Gira, a tahle Gira, ta je...“ a teď o ní mluvila a říkám „a je

Gira jako ty?“ a ona říká „no, ona je hodně jako já, ale víš, ona má tady shadowGiru, a ta, tu když to jako chytne, tak ona chce každýho zabít“. Jakože. A teď vidíte, jak ten třetíák jako má náhled na to svoje chování, že jako dobrý, dobrý, ale je ve mně jako nějaký jako shadowGira, která jako když jó vylítne, tak to. No, tak to mně přijde jako fascinující, že ty děti jsou s náma o tom ochotný mluvit. A tak je to jako fajn. To se mi to líbí. Jako fakt mě to fascinuje, teda, musím říct. A věřím v to, věřím v to, že jim můžeme něco dát. Jakože jsme pro ně smysuplní a že vlastně jako tady můžou se cejtit dobře, přestože jinde jsou třeba fakt lůzři, jo.

1: Naopak, je nějaká věc, která vám jako na těch skupinách je nepříjemná, nebo nějak vás, vám nějak jako vadí, že ty věci se dějou tak, jak se dějou, nebo?

2: No, někdy, někdy už člověk jako nemá dost síly, jo. Pro mě třeba pondělí, prostě léta to je v pondělí, myslím si, že i kvůli mně to je nějak v pondělí, protože já tady prostě pondělky bejvám. Ale někdy už jsem jako hrozně unavená. Ale vždycky se mi zvedne energie na těch skupinách. Já jim to vlastně říkám, že jsem tam. Takže když je člověk hodně unavený, tak se mu to špatně drží, jo. Přeci jenom jako děláme s dětma, který jsou jako problémový, který vždycky vyhmátnou, když, když prostě nemáte sílu, tak to zkusej přes tu hranici jít, jo. A když se to začne hodně rozjíždět a někdo to tam jako začne bourat celý, tak je mi, samozřejmě, tak mě to samozřejmě štve, že se to nedaří, že jo. Taky mě to štve vůči těm ostatním dětem, který třeba nemůžou tak na tom pracovat, tak to mi přijde jako škoda. No. Štve mě i technicky, tak teď už je to jako čím dál lepší, že prostě třeba od ledna děláme zadarmo, abychom se v dubnu dozvěděli, jestli za to něco dostanem, jo. Ale vlastně teď my, teď léta už žádáme na magistrátu. A zase mám jako dobrej pocit z toho, že magistrát už jako to, už nám to vlastně, tak já nevím, oni nám to nedaj automaticky, vždycky musíme podat ten grant, ale už tam je ta návaznost, už vlastně jako i zvedli hodně ty peníze, že 700 Kč na toho terapeuta na hodinu, tak to už je jako, jo, protože to chce hodně přípravy, hodně to jako promejšlet, hodně i komunikaci toho týmu, to už mi přijde, že je adekvátně třeba ohodnocený. No, ale není to prostě součást nějakýhopevnýho budgetu, musíme napsat grant. Teď zrovna jako dopisujem grant, to sežere strašnýho času. To je teda vyčerpávající, jo, protože tady mám dvacet dlužných zpráv, ale zejtra nemůžu dopsat odpoledne zprávy, protože musím dotáhnout grant. A, jo, kdyby, vlastně kromě tý terapeutický práce musíte dělat i, musím napsat všem dohody, musím popsat všechny doklady, a když přijde finanční kontrola, tak s ní musím celý dopoledne sedět, před čtrnácti dny, a říkat jim, jako co je která položka. Tak to mi vlastně, to, je to tam důležitý, ale to mě trochu obtěžuje, no. A ještě i proto, že to v tom týmu vlastně leží na mně. Teď už si pomáháme hodně s Ondrou, ale vždycky to prostě někdo musí tohleto technicky taky odřídit. A to je navíc, že jo.

1: Hm. Jste zmínila ten tým, jak se vám pracuje takhle v tom týmu? Nejdřív třeba v tý dvojici, přímo na tý skupině, a potom jestli...

2: V tý dvojici se mi pracuje čím dál líp. To je, to je dobrý. Tak, jak my s Ondrou pracujeme hodně dlouho, a taky má to nějaký prostě růst. Ondra začínal tady jako student, tak jsme si ho jako vychovali (smích), vyvíjeli. A čím dál víc, myslím si, že, třeba včera to bylo jako hrozně fajn, že on spoustu věcí jako vedl a to, to je pro mě jako pohodlnější. Protože já mám jinak tendenci to přebírat tu iniciativu, jako nést tu zodpovědnost. A jsem trochu rychlejší, než je on, takže já se s ním učím zpomalovat. Protože já potřebuju, aby to jako nějak šlapalo. Ale myslím si, že je to čím dál lepší. Tak to mi přijde fajn. Myslím si, že na těch skupinách nám to jako jde dobře. Že se vzájemně jako respektujem, řeknem si, že, že to jde hezky. V tom širším týmu. My jsme ten tým vlastně před lety nějak měnili. Byla kolegyně s Katkou, s naší paní ředitelkou, a tak to nějak jako šlo. Ale kolegyně z toho byla jako hrozně urvaná, no, ne. Prostě, když, tady zůstává ta informace, Jiřa, která teď je s paní ředitelkou, myslím si, že to jako dobře funguje v tom, že ona drží tu strukturu a že to nějak jako šlape. A naše paní ředitelka, Kačka, je skvělá. Ale nechat skupinu jenom s ní znamená, že se to úplně jako vymkne, ona to prostě nedrží, a to mi není příjemný teda.

Takže já jsem vlastně ráda, že teď jsou tam už vyváženější a že se to jako víc drží tu linii. Že se nám právě jako drží víc to jako propojovat.

1: Tu dětskou a tu rodičovskou?

2: Tu dětskou a rodičovskou. Jo, že víc jsou ty supervize. Prostě víc to drží nějakou, já nevim, nějakou formu. A myslím si, že to je. Myslím, že, že Katka řídí jakože tou zkušeností a jo, i tím vztahem, a ona má cit pro spoustu věcí. Ale nechala by vykecávat jednoho rodiče a dalších sedm jako tam bude zpraženě to poslouchat. Tak to třeba mně, tohle mně vadí. Ale zase to tam urídí ta druhá kolegyně. A takže vlastně, jako tým asi celkově jako jo. Jsem ráda, že teď kon ta Jitka to tam jako hlídá. I na ty rodičovský. Mám z toho pocit větší ucelenosti, provázanosti, i smysluplnosti.

1: A jak byste jako řekla, nebo definovala, tu vaši roli v těch dětských skupinách. Jako jak to...

2: Jako moji osobně?

1: Hm.

2: No, jednak je ta role to s tím Ondrou. Kdy jsme jako v té dvojici. Ale jako jinak si myslím, že takovou, ty skupiny jsou asi nejvíc moje dítě, jo.

1: Teď tomu nerozumím.

2: No..

1: Jo, že to je jakoby vaše, jo, jo, jo, už tomu rozumím.

2: Že když dělám, máme společný skupiny, tak vlastně prvotně je to třeba řídim já. To není jako že bych, dávali jsme, všichni dáváme dohromady ten program a spoustu už máme věci osvědčených, a to je rychlý. Ale že vlastně často ta role toho řízení případně jako na mě, že to alespoň musím nějak jako rozšlápnout, nebo to. A pak si to ty lidi to. Ale že to vlastně jako hodně držím. A jako často nad tím přemejšším, jestli je to takhle nutný. Že by klidně to, já bych klidně se části zbavila. Protože já jsem taky unavená třeba. Tak tohle bych řekla, jako že za ně vlastně jako hodně kópu, držím je při životě. Kdybych se prostě o ty projekty nestarala, tak to nebudem dělat, protože nebudeme mít za co to dělat. Takže myslím si, že i tohle, že je jako držím při životě. že to je vlastně hodně moje dítě. Možná by se toho někdo, kdybych odešla, tak by se toho někdo chytout, jo. Jo, ale že vlastně za ně, to je takový jako provázaný. Mě ty skupiny hodně bavěj, hodně se snažím jim dávat nějakou formu. Snažím se je zasytit i téma grantama, aby přežily. Ale taky třeba o nich máme, o nich máme seminář, jo. O tom jak víst dětskou skupinu. Takže vždycky se snažím tam jako ještě přinášet tipy zvenčí. Ještě o tom jako něco přečíst, ještě jako zapojit někoho ze studentů, kdo by třeba změřil nějaký efekt, nebo o čem ty skupiny jsou. Takže se snažím je tak jako i, i ošetřovat zvenčí. Což by asi standardně se nedělo samozřejmě.

1: Jo, vidíte u sebe nějaký posun za tu dobu dlouhou, co ty skupiny vedete?

2: No, určitě. Myslím si, že jak tomu dáváme formu, tak je to jako čím dál jako nějak profesionálnější.

1: A vy konkrétně u sebe?

2: Jako u sebe?

1: Nebo můžem se nejdřív bavit obecně o těch skupinách, jestli se to jako vyvíjí, jsou tam...

2: No, ale jako i to, jakože, že víc se držíme, držíme se v nějakym tvaru. Hodně v tom technickým. Opravdu se snažím už ty věci trochu předávat. Abych nebyla z toho tak naštvaná. Aby to jako neleželo jenom na mně. A snažím se víc se stahovat a dávat prostor tomu Ondrovi na těch skupinách. A vlastně je to pro mě hrozně příjemný, když to jako odvede.

1: Což možná je další otázka. Že co vám jako osobně v tom pomáhá nejvíc, jako tady v tom vedení těch skupin. Tak že to je asi ten druhý člověk, kterej...

2: A taky nějaká jako sebereflexe, že jo. Taky nějaký vzdělávání, člověk se furt něco učí. Vždycky se naučíme něco nového. Zipyho kamarády jsme se naučili a teď z toho žijeme, jako. To je, znáte...

1: Ne, ne, ne. Ale myslím, že jste mi o tom už říkala.

2: To je skvělá taková metodika, kde se hledají dobrá řešení. Jo, tam je takový to motto „jak najít dobrá řešení: dobrá řešení je to, které mi pomůže cítit se lépe, neublíží mně, ani nikomu jinému“, jo. A teď se to jako třídějí ty řešení, jako někdo řekne „no, tak dostala jsem...“ třeba, já nevím, holčička „dostala jsem od kamarádky dopis“ a nebo anonymní od někoho ze třídy „proč jseš na všechny tak zlá?“ A teď co s tím může udělat. Může to roztrhat, jo „pomůže ti to cítit se lépe?“, „jo“, „ublíží to tobě?“, „ne“, „ublíží to někomu jinému?“, „taky ne“. Tak je to dobrá řešení. Jo, můžu začít křičet nahlas „vy jste všichni debilové“. „Pomůže mi to cítit se lépe?“, „no, možná jo, no“, to, to posuzuje ten člověk. „Ublíží ti to?“, „dost pravděpodobně jo, když tohle udělám před celou třídou, tak se třeba jako zesměšním, nebo dostanu poznámku za sprostý slovo“, „ublíží to někomu jinému?“, „nevím“. Ale, jo, tak takhle se třídějí. Je to taková hrozně fajn metodika, jo. Takže. A teď nevím, co byla ta otázka.

1: Co vám pomáhá při tom.

2: Jo. Tak že prostě nasávat, nasávat různý další zdroje, no a pořád se učit. Že jo, v tý supervizi to taky rovnáme. Co děláme, jak to děláme, kam vlastně jdeme, co chceme, v jaký jsme fázi. Že to vlastně jako furt reflektujeme. Hodně na ty skupiny myslím, jo, to my, prostě mě to baví. A taky ten pocit, prostě, že nejsme jenom ti diagnostici, no. Že jako opravdu děláme taky nějakou, jako opravdovou práci. Ale ne, tak ta diagnostika je taky důležitá, jo. Ale to. Nebo diagnostika je zábava. Ale to psaní těch zpráv z toho je teda hnus.

1: A ještě mě jenom zajímá, proč myslíte, nebo proč vlastně ty rodičovské skupiny nejsou taky terapeutický jako ty...

2: Oni jsou. Jenom jim to nesmíme říkat. Protože by se vyděsili. Oni tam jsou. Oni tam přišli pro, kvůli tomu dítěti, ale myslím si, že z toho profitují jako z terapeutický skupiny. Nebo podpůrný skupiny. Proč nejsou? No, protože rodič si nedává zakázku na svojí vlastní změnu. Dává na zakázku na změnu dítěte. My se teda rodičů vždycky ptáme, jako co byste chtěli pro sebe tady. Co chcete pro dítě a co chcete pro sebe. Takže to tam jako zazní. Ale primárně oni přišli kvůli dítěti, že jo. Oni nepřišli kvůli sobě. Přestože často pak jako je to víc o nich třeba tam, jo.

1: Člověk se tam pak...

2: No, jasně, jasně. Učí. A nemůžeme říct, že máme tady teda. My nepečujeme o dospělý primárně.

1: Dobře, tak já vám moc děkuju. Nebo nevím, jestli ještě něco máte, co vás napadá, čeho jsem se třeba vůbec jako nedotkla, nebo.

2: Já vlastně nevím, no. Co je centrální téma, co vás jako zajímá?

1: Zajímalo mě ta, nebo zajímalo mě ta užitečnost, nebo ten posun, jakoby tady ty věci, no. To tam to bylo jako, jsem se snažila. Ale to je právě ono... (ukončovací rozhovor – poslední minuta)

Příloha 12: Rozhovor s terapeutem (4)

1: Tak, na co se snažíte cílit při práci s těma rodičema? Co jsou takový obecný cíle?

2: Obecné cíle. My nejprve chceme, aby ti rodiče hovořili o tom, proč tady vlastně jsou. Takže na začátku každé skupiny chceme, aby povídali o těch svých dětech. O těch svých problémech. Takže aby všichni vyjádřili, proč teda vlastně sem chodí, proč přihlásili dítě do skupiny a, a co oni od toho očekávají. Takže si, těžko říct, co je cíl, protože ten cíl je nějaký širší. Ten cíl je pomoci rodičům, řekněme, já nevím, víc porozumět svému dítěti. Jo, porozumět... A taky, nejenom teda svému dítěti, ale samozřejmě taky, což je teda důležitý, své motivaci, svým, svým výchovným přístupům, jak, jak se stane, že teda vychovávám tak a tak, jo. Takže porozumět dítěti, porozumět sobě.

1: Hm. A co se týče té organizace těch skupin, proč je to takhle vymyšleno? Že jsou rodičovské skupiny zvlášť, dětské, a pak takhle dohromady?

2: Já myslím, že to vyplynulo z, jako, to už je hrozně dlouho. Doktorka Martanová taky na to psala nějakou práci, taky, myslím, rigorózní. Takže v podstatě, myslím, že jsme jediná poradna, která má souběžně rodiče a děti, což považuji, teda já osobně za jako velkej přínos, protože ty děti vlastně, jako, vědomě či nevědomě vidí, že tam ti rodiče jsou kvůli nim. Takže to může napomoci tomu, tomu procesu, kterej se tady snažíme nějak nastartovat. Tomu procesu, řekněme, v uvozovkách, zlepšení těch problémů, které mají, jo. Takže byl to nějaký možný, nevím, jestli to teda, to bylo z nějaké literatury cizí, nebo odkud to Veronika přinesla, nicméně děláme to už opravdu od té doby, co jsme tady, v těchhle prostorách, takže, a osvědčuje se nám to.

1: Hm. A v čem se vám to osvědčuje?

2: Osvědčuje se to v tom, že, to co jsem řekla, že ty rodiče jednak jako jsou zvědaví, co se tam děje teda u těch dětí, můžou to sledovat zároveň, prostě tu situaci. Oni si o tom třeba nějak potom povídaj. Oni si povídaj, když jedou sem. Jsou spolu. Pak se tedy rozdělí. A pak si povídaj, když jdou zpátky. Není to samozřejmě pravidlem. Protože ty děti o tom někdy nechtějí hovořit. Ale v každým případě je tam nějaký jejich jakoby nějaká jakoby koalice rodiče a dítěte. A to si myslím, že je dobře, protože tam bývají často rozpory. Ty děti v uvozovkách zlobí, neposlušují, dělaj si, co chtějí. A tady najednou jakoby těmi podmínkami, které my jsme nastavili, musí spolu kooperovat. Jo. Takže, takže je to takové jako nastavení spolupráce, a to si myslím, že je důležité.

1: A jaký styl vedení, nebo jak vůbec pobíhá to vedení těch skupin pro rodiče vyloženě?

2: S kolegyní máme obě dvě vystudovaný gestalt přístup, takže se snažíme, ne že bychom tam musely nějak přímo implantovat, to ne, ale v určitých aspektech se snažíme uplatňovat tenhle přístup. To je jedna věc. A druhá věc je, že máme nějakou strukturu toho, toho setkávání, která se nějakým způsobem teďka v posledních letech jako, jakoby ustálila. Takže tam právě s těmi rodiči probíráme nejprve ten důvod toho, proč za námi přišli, potom hovoříme o, jakoby jejich přístupu, jak oni vychovávají, pak se zaměříme i na to, jak byli vychovávaní oni jako děti, co na tom výchovným přístupem zůstalo a co třeba oni sami změnili. A způsoby tady hodně taková ta, když se ty rodiče poznají, snažíme se, aby tady byla nějaká důvěra. Říkáme jim nějaká pravidla, že, to co prostě se tady řekneme, že by nemělo být vynášeno někam jinam, a aby tedy tady cítili nějakou bezpečnou atmosféru. A když ty rodiče cítí tu bezpečnou atmosféru, tak se dochází i k tomu, což je teda taky výborné, že v podstatě ty rodiče si navzájem v uvozovkách radí. Protože tím, že říkají svůj příběh a tím, že nějakým způsobem poslouchají ty ostatní, tak můžou říct „ale, já jsem tohle prožila taky a dělám to tak a tak“. Takže je tam potom vlastně i vliv těch ostatních rodičů, což, si myslíme, že je vůbec nejlepší.

1: A jaký jsou třeba nejčastější zakázky těch rodičů? Nebo s čím teda přicházej, co chtěj, na čem chtěj pracovat tady?

2: Jako nejruznější podle toho, jaký máme, jaký máme děti. Je to, takhle, dřív byly ty děti víceméně trošku, to bylo takové jako jednolitě. Byly to děti s ADHD, postupem doby tam máme nejenom děti s ADHD? ale třeba i děti s Aspergerovým syndromem, s jako třeba

autistickými projevy, úzkostné děti, děti, které nemají kamarády, a takhle. A od tohodle toho, těch problémů těch dětí, se odvíjí i to, co chtějí rodiče. Já ještě jednou tu otázku, já teďka jsem zapomněla...

1: Jo, nejčastější jako zakázka, s kterou.

2: Jo, nejčastější zakázky. Takže, je to tak, že teda chtějí, chtějí nějak přijít na to, jak s tím, jak s tím dítětem mají jaksi spolupracovat, aby se jim dařilo. Aby se jim dařilo ve škole, i doma. Někdy je ta, jako ta zakázka, nebo situace jaksi dramatičtější ve škole, že to dítě má teda nějaké problémy. Nerozumí si s učiteli, má konflikty a tak dále. Nebo třeba konflikty s dětmi. A doma ty problémy nemá. A někdy teda zase, někdy se to prolíná, někdy jsou to teda jenom nějaké specifické problémy. Takže teď si vzpomenu na vyloženě výraznou osobnost, kterou jsme tady měli, což byl Aspergerův syndrom. Velmi chytrý chlapec, který ale, prostě pochopitelně prostě neuměl komunikovat. A maminka tady jako v podstatě s nějakým způsobem, tím, že hovořila o tom, co se vlastně děje, jak ona to dělá doma, že, jo, tak si nějakým způsobem i sama srovnávala myšlenky, došlo k nějaké úlevně, že v tom není sama Jo, takže, takže má to vliv i samozřejmě na ty rodiče, co teda, co oni sami potom, jak, jak se chovají k tomu dítěti. Ale vy jste chtěla ty zakázky. Takže zakázky jsou opravdu buď teda školní problematika, která, která se, která je teda buď prostě dítě, které má problémy schováním, se vztahy, se vztahy k dětem, se vztahy k učiteli, a nebo teda specifika, jak třeba nějakým způsobem neposlouchá doma, nebo nějakým způsobem má problémy doma, ať už teda se sourozenci, nebo i s rodiči. Jo?

1: Dobře, děkuju. A jak na vás ti rodiče působí na začátku, v průběhu těch skupin a pak třeba na konci? Jestli tam vnímáte nějakou změnu u těch rodičů? Vy jste to trochu nakousla, že tam je určitě vidět ta důvěra...

2: Je tam nějaký proces. Určitě. Protože většinou to probíhá od října až do května, takže nějaký proces tam určitě je. Někteří rodiče chtějí třeba pokračovat dál. A hlavně kolegové, co mají ty děti, vysvětlují, že nevědí, jestli to má ještě nějaký smysl. Takže na začátku samozřejmě, to je úplně přirozený v každé skupině, jsou třeba někdy, mohou být ostražití, nebo nějakým způsobem nejsou uvolnění. Jsou napjatí, protože neví, co se tady bude dít. A to je úplně pochopitelné, protože máme v sobě nějaký takový, že teda nás někde budou zkoušet, že budeme někde něco muset říkat, a většinou, samozřejmě ti rodiče mají taky podobný problémy jako ty děti. Takže je to zcela pochopitelné, že se snažíme nějakým způsobem nastolit tady nějaké, nějaký teda atmosféru. Která by dopomohla k tomu, že se, že se teda můžou nějakým způsobem otevřít, jo. A je pravda, že když jsou třeba i tady i nějakí rodiče, kteří jsou trochu jakoby v uvozovkách extrémní – měli jsme tady jednoho tatínka, který tedy s tím projevem a s těmi svými názory byl trochu extrémnější, tak musím říct, že ty rodiče to prostě celkem dobře snášeli. A když jsme ho nějakým způsobem s kolegyní trochu korigovaly, tak že to, jako, jako dobře to, prostě nějakým způsobem jim to nevadilo a dobře to snášeli. Takže se to tady trošičku schovali i do toho... Tak to myslím, že jsme zodpověděli.

1: Ano. A jak, jakou změnu jako vidíte u těch rodičů? Jestli se to dá říct, nebo jestli vůbec vidíte tu změnu?

2: No, je pravda, teďka nevím, my jsme možná taky dělali možná nějaký dotazníky na konci. Tak teďka fakt nevím. Jestli jsme to dělali do práce, nebo jestli jsme to dělali my.

1: Dotazníky, to nevím. Pro rodiče ne, nebo, já jsem dělala pro ty děti. A rozhovory jsem dělala s rodičema.

2: Já myslím, možná že tam máme teďka teda dotazníky, v každém případě teda je to na těch rodičích znát. Protože jakoby jsou, jsou jakoby, jak to říct, jsou lépe vyladěni. Jsou nějak jako harmoničtější vyladěni. Často chtějí nějaké pokračování. Vidíte na nich, že je tam nějaká jako spokojenost. A pokud teda, pokud prostě třeba tam nenastala nějaká změna, tak v každém případě to, že sem docházeli a poslouchali teda ty příběhy, jak jsme se bavili, co všechno k tomu jako patřilo. A taky ne jenom teda to, co tady děláme, ale i to, když máme ty společné skupiny. Taksí myslím, že v každém případě to je určitě na nich, na nich znát. A je to třeba dobrý nápad to potom nějakým způsobem zkusit vyjádřit. ale vyjádřit

v nějakým dotazníku. Já teď teda si nevybavuju, jestli jsme teda ty dotazníky dělali, nebo ne.

1: A co myslíte, ještě tam teda u toho zůstanem, co myslíte, že jako nejvíc je pro ně účinný. Nebo nejvíc těm rodičům pomáhá?

2: Oni potom, takhle. Oni vždycky chtějí vědět, jak, jak se to dítě projevuje v té skupině dětské. Takže tam potom oni hovoří s těmi terapeuti dětskými a mají, a ta zpětná vazba od těch terapeutů je pro ně hrozně důležitá. Taky se nám teda, myslím, že zrovna minule, stalo, my jsme dávali, nebo terapeuti dávali nějakou zpětnou vazbu, a u té jedné frekventantky, u té jedné holčičky, ta zpětná vazba nebyla, jakoby tam u té holčičky e nic moc neudálo. Respektive prostě, byla tam prostě i ta povaha té holčičky. Čili nebyla tam nějaká výraznější nebo pozitivní zpětná vazba. A ta maminka, to bych řekla, to dost těžce nesla. A nevím teďka, dokonce, mám pocit, že nám napsala nějaký i jako mail. Že jako cítila, že jediná ta její holčička nedostala jakoby tu pozitivní zpětnou vazbu. No, samozřejmě, tu pozitivní dostala. Ale nebyla tak výrazná jako u těch ostatních dětí. Takže ne vždy je to, je to nějaká změna k lepšímu. Ale myslím, že se to taky týká i toho, jak to dítě se tam projevovalo nebo neprojevovalo. Že by to možná tady v tomhle směru chtělo nějaký delší čas. Eventuálně i nějakou individuální práci. Jo? Takže jsou to, rodiče chtějí teda informace od těch terapeutů a předtím teda samozřejmě tady nějak se bavíme o tom, co se změnilo, co se zlepšilo. A to určitě je ve, ve většině případů je to jako směrem k tomu, že se tady, že se udály nějaké změny v tom dítěti.

1: Takže to si myslíte, že je největší význam pro ty rodiče, že dostanou zpětnou vazbu o tom dítěti?

2: Ano. No, plus teda to, že, ano. Oni dostanou zpětnou vazbu o dítěti. A tady v podstatě od těch ostatních rodičů vlastně zjistí, že jako sdílí, že jsou prostě na tom podobě, a že ostatní rodiče mají taky teda podobné problémy, a jak to třeba eventuálně řeší. Protože někdo je v tom razantnější, někdo prostě méně razantní. A tím, že to tady všechno jako vyslechnou, tak vlastně je to pro ně nějaký, nějaký jako takový návod. Nebo možnost dělat věci jinak. Když o tom slyšíme od ostatních.

1: Myslíte si, že ta skupina rodičovská, nebo obecně ten program, má i nějaký jako nedostatky? Nebo omezení, nějaký nevýhody třeba by se dalo říct, nebo na něco, na co se naráží?

2: Asi ano, asi ano. Je to, ono to, takhle. Někdy, takhle, máme někdy pocit, že by těch frekvencí mělo být víc. Ono nám nějaký skupiny jako odpadly, ty rodiče taky nechodí pokaždé. To, tohle se nedá nějakým způsobem ošetřit, protože někdy je nemocný rodič, někdy je nemocné dítě. Takže jakoby máme někdy pocit, e, že by to chtělo více času, jo. Tak to je teda to, co se moc ovlivnit nedá, protože je to nějak dané. My jsme jednou dokonce takzvaně to nastavovali, ale asi to nemělo moc smysl. Když nám to spadlo, já nevím, během toho roku, tak jsme to nějak ještě protáhlo do června. Ale v podstatě jsou tam nějaký objektivní důvody, kdy ty děti mají školy v přírodě, výlety a tak dále, jsou nemocní. Takže mě osobně, ale to je prostě moje věc, že, že bych tam prostě asi dala nějak více času těmhle skupinám, i těm rodičům. To je jedna věc. A co teda, jo, co teda nám brání. No, někdy, někdy je to to, že třeba rodiče někdy třeba nejsou ochotní nějak se svěřovat, jo? My jsme zkoušeli, my jsme zkoušeli dělat takový ten systém Bálinta i u těch rodičů. Ony to dělají děti, tak my jsme to zkoušeli u rodičů. Někdy se nám to, to byl, myslím, předloňský rok, se nám to dařilo, že vlastně v podstatě tam se ti rodiče dozvěděli a měli takový ten aha efekt jako „no jo no, vlastně, tak dostal jsem nějakou radu“, nebo něco takového. Takže možná bychom mohli v tomhle systému nějak dál pokračovat. Více to třeba vysvětlit těm rodičům a dělat tady toho Bálinta až po nějaké té době, co, co třeba se oni nějakým způsobem osmělí, co zjistí, že mohou, ale nemusí odpovídat, jo. Je to takové jako, někdy těžké, protože, prostě ti rodiče tady nejsou pokaždé, a tak není, jo, tak je to takové volnější. Čili my jsme je nechtěli ti rodiče svazovat nějak tím, že je to nějaká, jo, to není psychoterapeutická skupina. To je podpůrná skupina s těmi klady, s těmi zápori. A tím pádem jakoby tam třeba nedocílíme toho, co si myslíme, že bychom mohli jako docílit. Že

by to teda, ten rodič, měl jako nějaký náhled větší. Víc, jo, na sebe i na to dítě. Jo, ale, nejde to vždycky.

1: Hm. Doporučit třeba i těm rodičům nějakou navazující péči právě, aby to bylo víc jako psychologický?

2: V některých případech ano.

1: Že i tady tomu se nebráníte.

2: Ano, ano.

1: Si říkám, že to musí bejt hrozně těžký právě jakoby nevést to tím směrem psychologickým a jako zůstat na tý...

2: Jo, to se dá.

1: Jo, jo. Bych asi měla tendenci do toho nějak víc šourat, no.

2: Ne, to, to nejde.

1: No, to právě věřím, že...

2: To nejde. Vy musíte brát to, co ten rodič říká, a já bych řekla, že se nám to celkem daří. Myslím, že s tím nemáme problém. Protože to bych, to bychom tady jakoby ty rodiče, to nejde. Takzvaně rozvrtali. A to nejde, to nejde, no.

1: Jaký myslíte, že má vliv ta skupina na vztah mezi tím rodičem a dítětem? Ale vy už jste to trochu jakoby říkala...

2: No, my doufáme, že dobrý. Většinou se to tak jako projevuje, že, že tam dochází k zlepšení. Asi ne vždy. Jsou prostě případy, kdy ten rodič je trošičku hraniční a prostě nemá na to osobnostně, aby se tam něco zlepšilo. To jsme taky zažili, jo. Ale, ale většinou, většinou je tam ta spolupráce potom jako nějak líp nastavená. Mezi rodičem a dítětem.

1: A myslíte si, že ta zpětná vazba pro ty rodiče o tom dítěti je dostatečná, kterou dostávají vlastně? Že tam...

2: No, oni to kolegové, těžko se to dá dělat jinak. Určitě by ti rodiče chtěli se o tom bavit víc. Ale z časových důvodů ro opravdu nejde. Takže oni si potom rozdělí ty rodiče a dávají jim zpětnou vazbu o tom dítěti, jo. Říkám, z časových důvodů, co ještě, vlastně, že ta skupina je něco, co se tady dělá jakoby navíc trochu, tak se to nedá, no prostě bylo by to fajn, kdyby na toho rodiče bylo víc času. Jak ze strany, si myslím, těch terapeutů dětských, tak ze strany naší, jo. Ale...

1: A vy jim nějakou potom zpětnou vazbu dáváte, jakoby vy, který...

2: My si, n, ne, ne, ne. Takhle, býváme někdy, býváme, my býváme u těch setkání, setkání s těmi, s těmi rodiči, jo, někdy, když tam chceme my ještě něco říct, tak tam býváme u toho.

1: Jo, že se na tom podílíte. A dáváte někdy vy zpětnou vazbu dětem na rodiče, nebo jako jestli se to dá takhle vůbec říct?

2: To bylo, ano, ano, při té závěrečné, při tom závěrečném setkání dáváme, ano. Když jako, no.

1: A jaké, nebo co vás osobně na těch skupinách nejvíc jako baví?

2: Jako rozmanitost té práce, že prostě, tím, že každé dítě je jiné, tak samozřejmě je to, je to zajímavé. A potom to, když máte dítě, které v podstatě na začátku, já nevím, zalézá pod židli a nekomunikuje, a na konci se chová takzvaně normálně, jo. Takže tohleto, že i u těch dětí, co prostě rodiče i učitelé berou jakože, v uvozovkách těžký případ, nebo „tohle jsem ještě neměla“ a „tohle je hrozné“, tak že se to, že to je jenom úhel pohledu, a že to je jako nějaký začarovaný, zakuklený, začarovanéj kruh. A že se to dá řešit. Čili takový ty případy, který, který, které jsou jakoby vážnější, nebo složitější, tak. Tak ty mě baví jako, ty mě baví víc, no.

1: Jako když se to pak ukáže ve prospěch toho, že to nějakým způsobem funguje.

2: No, když to potom nějakým způsobem jako funguje, pomáhá, tak to, to se mi líbí, no.

1: A je nějaká věc, která vám je naopak nepříjemná, nebo se v ní nějak necítíte dobře? Při těch skupinách?

2: Oni někdy rodiče chtějí nějaké jakoby rady obecné, obecné. Oni chtějí, jak to teda mají dělat s tím dítětem. Jenomže to se jako takhle úplně nedá říct. Takže takové ty obecné rady,

když máte říct, to je nepříjemné, protože vždycky je to prostě v souvislosti jak s tím dítětem, tak s tím rodičem. A on si jakoby na to, je dobrý, když si na to jako přijde sám. Protože to, co tady řekneme, tak stejně to může přijmout. A nemusí. Takže proto je dobrý třeba, proto je dobrý ten způsob Bálintovský, kdy to vlastně říkají ti ostatní, ta celá skupina, no. Oni to někdy chtějí od nás jako od odborníků, jo.

1: A ten program je spíš takhle, jakože ho máte vymyšlenej, nebo strukturovanej, nebo to je, jakože když cítíte, že v té skupině nejsou témata úplně, tak přijdete s tím...

2: Snažíme se, ne snažíme se dávat tam nějaká témata.

1: Vy přímě, když s nima přicházíte...

2: No, tak napřed přicházej rodiče. A na základě toho, co přináší oni, my to tam potom nějakým způsobem specifikujeme, ta témata.

1: Jste spokojená s tou spoluprací těch rodičů, nebo s tou energií, kterou do toho jako vkládat?

2: No, no, no, no.

1: Vy jste říkala, že ne vždycky docházej.

2: Ne vždycky, ale jako tak, to беру jakože to prostě takhle je. A že ne každý prostě tohle jako je schopnej nějak akceptovat tenhle způsob práce, že jo.

1: A vidíte nějakou posunu u sebe za tu dobu, co ty skupiny vedete?

2: Jo, že to vedu už hrozně dlouho. A protože za tu dobu jsme to dělali s kolegyní, která už to nedělá. A teďka teda to dělám s jinou kolegyní. Tak, myslím si, že je hrozně dobrá, když je tam nějaká struktura právě. Struktura vedení těch skupin. Když si to prostě nějakým způsobem řekneme. My máme k tomu i supervize. Což je taky výborné. A je pravda, že na těch supervizích jako v podstatě, ty nám taky pomáhají, jo, jo, protože tím, jak o tom mluvíte, tak si uvědomujete. A to, co se teda děje i mezi námi, mezi těmi terapeuty, jo, takže, takže jo, dobrá je supervize, dobrá je struktura. Když si řekneme, jak to teda bude probíhat.

1: A jaké to pro vás je pracovat v tom týmu? Přeji jenom jste...

2: Bez problému.

1: Bez problému. A jakou roli má pro vás to, že pracujete ve dvou? Že tady máte i...

2: Jo, jakože. No, to je, to je plus, že jo. Tohle, jako ten tým беру jako, jako, jako dobrý tým. Baví mě to s nima. A s kolegyní, co dělám, tak to mě, protože se navzájem nějak podporujeme, a i to tak jako probíhá, že ona něco řekne, já něco řeknu, ona něco vycítí jinak, já to mám taky jinak, jo, jo, jak vnímáte ostatní lidi, že jo. Někdo prostě, třeba já si uvědomuju, nebo jsem si začala uvědomovat, že já mám nějakou jako širší, širší hranici, to, nevím, pro lidi, co jsou trochu hraniční, tak mně ty lidi tolik nevadí, jo. A zase třeba kolegyně je jako vůči tomu ostražitější, protože třeba říká, jak to teda vezmou ti ostatní rodiče, že někdo, kdo je hraniční, tak má třeba jako, se snaží mít víc prostoru, a já mu ho dám, a zase tím pádem ti ostatní ho nemají, takže třeba... Jo, ale to je zase výhoda, že kolegyně, která vlastně to cítí jinak, že tohle na to upozorní. Třeba mě, nebo že do toho vstoupí. Takže, takže беру to jako velký plus, když jsme tady dvě.

1: Jak třeba pracujete s těma informacema, který se dozvíte od těch rodičů, tak potom, jak to předáváte těm dětským terapeutům, nebo jestli to vůbec...

2: Říkáme si. My máme potom, my máme potom schůzky. Po těch skupinách máme schůzky.

1: A potom, když je nějaká třeba zpětná vazba na ty skupiny, nebo na ten program, tak jak s tím pracujete potom dál? Jestli se potom o tom nějak radíte, abyste to změnili, ten, ten program...

2: Jo takhle. My se vždycky díváte, teda, my se scházíme před skupinou a po skupině. Před skupinou teda, jaký bude program, protože oni už to mají takové nějaké zaseté. Jsou oblíbené programy, něco do toho vkládají nového, takže to si řekneme, co budeme dělat. Co budou udělat oni, jako dětské terapeuti, co budeme dělat my. A po skupině si říkáme ty zpětné vazby, jak to teda fungovalo, jo. Nebo nefungovalo. Co říkali rodiče, co děti.

1: A myslíte si, že vlastně to, jak tady působíte na toho rodiče, tak to potom ovlivní i to dítě?

2: Tak snad. Jo. No, snad jo. To jako fakt není, to jako, no, jasně, to by musel bejt na to výzkum, ale těžko, těžko říct, víte co, ono je to taky trošku všechno jako subjektivní, takže doufáme v to. A myslím, že jo. K nám opravdu přišel ten, ten chlapec, co měl teda ten Aspergerův syndrom, tak tady snad chodil dva roky, jo, a pak přišel i ten třetí rok (smích), a my už jsme říkali, ale my už, už jako ne. Prostě bylo to teda úžasný, takže tohle patrně se i tomu Aspergerovi líbilo, takže to byla taková hezká zpětná vazba.

1: Dobře. Tak jo, tak já vám moc děkuju.