Schweizerische Eidgenossenschaft
Confédération suisse
Confederazione Svizzera
Confederaziun svizra

Podpořeno z Programu
švýcarsko-české spolupráce
Supported by a grant from Switzerland
through the Swiss Contribution to the
enlarged European Union

Participace a nové přístupy k práci s ohroženými dětmi a rodinami

Studie inspirované zkušenostmi ze Švýcarska

Igor Nosál, Irena Čechová (eds.)

Česko-britská o.p.s.

Institut International des Droits de l'Enfant

Schweizerische Eidgenossenschaft
Confédération suisse
Confederazione Svizzera
Confederaziun svizra

Podpořeno z Programu
švýcarsko-české spolupráce
Supported by a grant from Switzerland
through the Swiss Contribution to the
enlarged European Union

Sub–projekt PF 134

Inovace služeb a metod práce s ohroženými dětmi a rodinami: nové přístupy a příklady dobré praxe ve Švýcarsku

Participace a nové přístupy k práci s ohroženými dětmi a rodinami

Studie inspirované zkušenostmi ze Švýcarska

AUTOŘI STUDIÍ

Igor Nosál

Pavel Navrátil

Eva Janíčková

Jitka Navrátilová

Simona Venclíková

Irena Čechová

AUTOŘI

Mgr. Igor Nosál, Ph.D.

Vystudoval na filozofické fakultě Palackého univerzity v Olomouci obor výchova a vzdělávání dospělých a později zde také získal doktorát (Ph.D.) v oboru sociologie. Působil jako lektor sociologie na FPF Slezské univerzity v Opavě a později na FSS Masarykovy univerzity v Brně. Specializoval se mimo jiné na sociologii dětství a je editorem a spoluautorem knihy „Obrazy dětství v české společnosti. Studie ze sociologie dětství“ (2004) a řady dalších publikací k tématu dětství a ochrany ohrožených dětí (2011, 2009, 2003). Je absolventem několika psychoterapeutických výcviků a terapeutické práci se věnuje s přestávkou od roku 1994. V poslední době se obrátil k praktické práci s ohroženými dětmi a rodinami. Věnuje se terapeutické práci v Klokánku FOD v Brně a jako asistent pěstounských rodin a lektor vzdělávání působí v brněnském Trialogu.

doc. PhDr. Pavel Navrátil, Ph.D.

Docent Fakulty sociálních studií Masarykovy univerzity, katedra sociální politiky a sociální práce, specialista na teorie a metody sociální práce, supervizi a metody zvyšování kvality standardů práce s ohroženými dětmi. V současné době se věnuje problematice sociální práce orientující se na silné stránky klientů, participativní modely práce s klienty. Mezi jeho současné publikační aktivity patří monografie s názvem Reflexivní posouzení v sociální práci s rodinami (vydala MU Brno) a také zpracování řady hesel do Encyklopedie sociální práce (vydal Portál, Praha).

Mgr. Eva Janíčková

Vystudovala Sociální pedagogiku na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně. Od roku 2006 pracuje ve Fondu ohrožených dětí jako sociální pracovník, od roku 2010 i jako vedoucí Pobočky FOD Brno, dále od roku 2009 vyučuje na Vyšší odborné škole sociální v Brně a od roku 2013 se věnuje soukromé praxi v rámci společnosti Psychoprofi. Ve svém působení se specializuje na vztahovou problematiku v rodinném kontextu prostřednictvím facilitace, mediace, terapie a na rozvoj osobnosti.

Mgr. Jitka Navrátilová, Ph.D.

Je odbornou asistentkou na katedře sociální politiky a sociální práce FSS MU v Brně, kde se věnuje otázkám praktického vzdělávání v sociální práci, teoriím a metodám sociální práce a sociální práci s rodinou. Výzkumně se v poslední době angažuje v oblasti podpory sociálního fungování ohrožených rodin s dětmi. Rovněž se prakticky zabývá podporou rodičovských kompetencí v zájmu zajištění co nejlepší péče pro dítě. Vede neziskovou organizaci Klíč pro rodinu, zabývající se podporou soudržnosti rodin s dětmi. Má dlouhodobé zkušenosti se supervizním vedením jednotlivců i organizací. Rovněž je profesionální koučkou.

MUDr. Simona Venclíková

Vystudovala lékařskou fakultu Masarykovy univerzity v Brně. Od roku 2002 pracuje jako lékař – psychiatr na Psychiatrické klinice Fakultní nemocnice v Brně. Kromě klinické praxe se věnuje také vědecko-výzkumné činnosti. Je členkou České Neuropsychofarmakologické Společnosti a Asociace Českých Lékařů JE Purkyně. Od roku 2011 působí na částečný úvazek v privátní psychiatrické ambulanci v Kyjově. V roce 2012 byla jmenována Soudním znalcem v oboru zdravotnictví, odvětví psychiatrie. V rámci své znalecké činnosti se účastní mimo jiné i opatrovnických sporů. V poslední době se intenzivně věnuje problematice psychosociální péče.

PhDr. Irena Čechová

Vystudovala obor čeština - němčina na Filozofické fakultě MU v Brně. Od roku 1993 do roku 2003 žila v USA, kde vystudovala pedagogiku a francouzštinu na Georgia Regents University a pracovala s dětmi z vyloučených lokalit a s dětmi nadanými. Od roku 2004 pracuje v neziskovém sektoru a ve školství. Věnuje se zejména práci s dětmi a rodinami ze sociokulturně vyloučených lokalit, dobrovolnické činnosti a realizaci projektů v oblasti vzdělávání a práv dítěte.

RECENZOVAL

Prof. PhDr. **Vladimír Smékal**, CSc.

KOREKTURA

doc. PhDr. **Drahomíra Vlašínová**, CSc.

Česko-britská o.p.s.

Helfertova 24

613 00 Brno

IČ: 27754758

OBSAH

str. 14 - **I. PARTICIPACE DĚTÍ NA VLASTNÍM OSUDU – SPOLUPRACUJÍCÍ A NA ŘEŠENÍ ZAMĚŘENÉ ZPŮSOBY PRÁCE S DĚTMI V NÁHRADNÍ PÉČI**
Igor Nosál

str. 38 - **II. ZAVÁDĚNÍ PARTICIPACE DĚTÍ A MLÁDEŽE V KONTEXTU KVALITY PÉČE V SOCIÁLNÍCH SLUŽBÁCH**
Pavel Navrátil

str. 57 - **III. ZPŮSOBY PRÁCE S DYSFUNKČNÍ RODINOU V OBLASTI ROZVODOVÉ/ROZCHODOVÉ PROBLEMATIKY S OHLEDEM NA NEJLPEŠÍ ZÁJEM DÍTĚTE**
Eva Janíčková

str. 68 - **IV. SOCIÁLNÍ PRACOVNÍK UPROSTŘED PROBLEMATICKÝCH RODINNÝCH INTERAKCÍ**
Jitka Navrátilová

str. 80 - **V. PRÁCE S PĚSTOUNSKÝMI RODINAMI. JAK VYTVÁŘET PROSTOR PRO PARTICIPACI DĚTÍ V PĚSTOUNSKÉ PÉČI ?**
Igor Nosál, Irena Čechová

str. 102 - **VI. VÝBĚR PĚSTOUNSKÝCH RODIN V ČR A VE ŠVÝCARSKU**
Simona Venclíková

str. 116 - **VII. PRÁCE S OHROŽENÝMI DĚTMI POCHÁZEJÍCÍMI Z MINORITNÍHO ETNIKA V KONTEXTU INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ**
Irena Čechová

EDITORIAL

Kniha, kterou právě držíte, vznikla jako završení sub-projektu PF 134 *Inovace služeb a metod práce s ohroženými dětmi a rodinami: nové přístupy a příklady dobré praxe ve Švýcarsku*. Sub-projekt byl podpořen Fondem Partnerství v rámci Programu švýcarsko-české spolupráce a jeho realizátorem byla Česko-britská o.p.s.

Cílem této publikace je přinést mezi odbornou veřejnost v ČR příklady dobré praxe ze Švýcarska a představit inspirativní přístupy k práci s ohroženými dětmi a rodinami. Klíčovým slovem pro zkušenost, kterou náš tým udělal v průběhu studijní stáže v únoru 2014 ve Švýcarsku, se stala **participace**, respektive participace dětí. Téma participace se nám totiž ukázalo být klíčové pro charakteristiku švýcarské praxe při práci s ohroženými dětmi. Participace se také stala spojujícím konceptem pro našich sedm studií, představených v této publikaci.

Knihu tedy tvoří soubor studií, jejichž autory jsou členové českého řešitelského týmu sub-projektu. Nevznikla by však bez spolupráce se švýcarskými partnery sub-projektu. Na prvním místě patří poděkování panu Rolfu Widmerovi, který nás neúnavně a plný entuziasmu doprovázel během naší studijní cesty po švýcarských organizacích, pěstounských rodinách a zařízeních náhradní péče. Velký díky patří také panu Jeanu Zermattenovi a paní Paole Gapany, kteří spolu s panem Widmerem tvořili jádro švýcarského partnerského týmu z Institutu práv dítěte (IDE - Institut International des Droits de l´Enfant) se sídlem ve švýcarském městě Sion. Díky těmto skvělým partnerům jsme se mohli ve Švýcarsku setkat s desítkami pracovníků pomáhajících profesí, sociálních pracovníků a pedagogů, náhradních rodičů, rodinných asistentů i samotných dětí z pěstounských rodin a z náhradních domovů různých typů. Ze setkání a debat s nimi jsme si odnesli velké obdarování v podobě nových myšlenek a praktických příkladů, jak se my dospělí - odborníci, pracovníci pomáhajících profesí a organizací - můžeme více a citlivěji přiblížit k respektujícím a spolupracujícím vztahům a naplnění nejlepších zájmů dítěte. Bez těchto setkání by nevznikla tato kniha, těchto sedm studií:

První studie s názvem *Participace dětí na vlastním osudu – spolupracující a na řešení zaměřené způsoby práce s dětmi v náhradní péči* (Igor Nosál) se zabývá otázkou, jakým způsobem lze při práci s ohroženými dětmi vytvářet prostor pro participaci dětí a představuje

tzv. „kolaborativní přístup“ a „přístup zaměřený na řešení“ jako dva užitečné způsoby rozšiřování participativní praxe při práci s ohroženými dětmi.

Pavel Navrátil se ve druhé studii *Zavádění participace dětí a mládeže v kontextu kvality péče v sociálních službách* zaměřuje na participaci jako jednu z dimenzí kvality sociálních služeb a klade si otázku: Jakými způsoby můžeme podporovat participaci v organizaci v kontextu zvyšování kvality sociálních služeb?

Eva Janíčková ve třetí studii *Způsoby práce s dysfunkční rodinou v oblasti rozvodové/rozchodové problematiky s ohledem na nejlepší zájem dítěte* popisuje přístup orientovaný na řešení při práci s rodinou a představuje mediaci a terapii s prvky tohoto přístupu při práci s rodinou. Text doplňují kazuistiky jako ukázky možných přístupů při uplatnění nejlepšího zájmu dítěte.

Ve čtvrté studii *Sociální pracovník uprostřed problematických rodinných interakcí* se Jitka Navrátilová zaměřuje na oblast sociálního fungování rodiny, která v některých případech zůstává mimo pozornost sociálních pracovníků. Ve své studii vychází autorka z východisek úkolově orientovaného přístupu, jenž při řešení problémů v rodinách umožňuje reflektovat klíčové dimenze rodinného fungování.

Práce s pěstounskými rodinami. *Jak vytvářet prostor pro participaci dětí v pěstounské péči?* je název páté studie. Igor Nosál a Irena Čechová se zamýšlejí nad tématem participativní praxe s dětmi v pěstounské péči a participace v rámci pěstounských rodin. Jako vhodný příklad dobré praxe ze Švýcarska představují *Stavebnici participace* – návod na to, jak v pěstounských rodinách zahájit proces participace.

Simona Venclíková se v šesté studii *Výběr pěstounských rodin, kritéria výběru a způsoby testování* zabývá srovnáním celkového přístupu a postupů při výběru pěstounských rodin v České republice a ve Švýcarsku. Poukazuje přitom na komplexnost práce s pěstounskými rodinami ve Švýcarsku, kde je systém plně zaměřen na dítě, sleduje dlouhodobý zájem dítěte, snaží se respektovat jeho potřeby a vývoj a funguje ve spolupráci všech zúčastněných subjektů.

Poslední sedmá studie sborníku s názvem *Práce s ohroženými dětmi pocházejícími z minoritního etnika v kontextu inkluzivního vzdělávání* poukazuje na téma inkluzivního vzdělávání. Autorka Irena Čechová chce přispět k reflexi východisek práce se znevýhodněnými dětmi v kontextu inkluzivního vzdělávání a zabývá se východisky, o která lze opřít práci s ohroženými dětmi pocházejícími z minoritního etnika v kontextu inkluzivního vzdělávání v ČR.

Věřím, že čtenáři najdou v této knize inspirace pro svou práci a své vztahy s dětmi. Věřím, že tato publikace přispěje k přenesení příkladů dobré švýcarské praxe k nám. Doufám, že touto knihou vše nekončí a těším se, že mnozí z vás využijí zdrojů, uvedených v této knize a přispějí k pokračování v podobě inovace vlastní praxe.

Mgr. Igor Nosál, Ph.D.
Spolu-editor a odborný garant sub-projektu PF 134

I. Participace dětí na vlastním osudu – spolupracující a na řešení zaměřené způsoby práce s dětmi v náhradní péči

Igor Nosál

Abstract

The study deals with the question how to create the space for children to participate within the framework of work with the children at risk. The author presents the so-called „collaborative approach“ and the „solution focused approach“ as two useful ways to extend the participative practice. The study also describes the examples of good participation practice in Switzerland. The extensive practice of participation is presented in the context of the successfully functioning Swiss semi-direct democracy.

Key words: participation, children at risk, collaborative approach, solution focused approach

Úvod

Tato studie se zabývá otázkou, jakým způsobem lze při práci s ohroženými dětmi vytvářet prostor pro participaci dětí. Čerpám přitom inspiraci ze švýcarské praxe, kterou jsem získal spolu s českými členy projektového týmu během naší studijní stáže ve Švýcarsku v únoru 2014.

V první části studie se věnuji popisu příkladů dobré praxe uplatňování participace dětí ve třech různých oblastech práce s ohroženými dětmi ve Švýcarsku. Tomuto popisu předchází stručné představení švýcarského modelu demokracie, abych úspěšnost participativní praxe ve Švýcarsku postavil do důležitého politického kontextu.

V druhé části studie popisuji dva přístupy, jejichž prvky jsem zaznamenal ve švýcarské praxi; oba považuji za fundamentálně participativní a rozhodně si větší rozšíření do naší praxe pomáhajících profesí, zejména jako způsob rozšiřování participativní praxe při práci s ohroženými dětmi. Jedná se o tzv. „kolaborativní přístup“ a „přístup zaměřený na řešení“. Kromě představení základních východisek a principů, používaných v rámci obou forem, odkazuji na možnosti a zdroje, které mohou pomoci tyto přístupy při práci s ohroženými dětmi rozvíjet v naší praxi.

2. Švýcarská zkušenost a inspirace

Participace a ochrana ohrožených dětí

Participace znamená podílet se na něčem, účastnit se něčeho spolu s ostatními. Jádrem participace je dialog, diskuze, vzájemné naslouchání a ovlivňování. Participace dítěte představuje celou škálu různého stupně zapojení dítěte do rozhodování ve věcech, které se ho týkají. Tuto škálu lze znázornit různými způsoby, například takto v pěti úrovních stanovil škálu participace dětí Harry Shier (2006):

- Na nejvyšší 5. úrovni sdílejí děti moc a zodpovědnost při rozhodování,
- na 4. úrovni jsou děti zahrnuty v rozhodovacích procesech,
- na 3. jsou názory dětí brány v úvahu,
- na 2. úrovni jsou děti podporovány, aby vyjadřovaly své názory,
- základní 1. úroveň znamená, že se dětem naslouchá.

Dítě, které se ocitá v nouzi, u kterého je ohrožen jeho zdravý vývoj, bývá tradičně vnímáno jako pasivní objekt ochrany a péče. Tento u nás převládající „protektivní diskurz“ však může často podceňovat, nebo dokonce přehlížet vlastní potenciál dítěte: jeho schopnosti a zdroje podílet se na takovém řešení problémů, které jsou opravdu cestou k naplňování jeho nejlepších zájmů.

Participace dítěte na zvládání jeho situace a řešení jeho problémů je ve Švýcarsku brána velmi vážně a není jen formálně proklamovaným právem zakotveným v Úmluvě o právech dítěte a v zákonech země. Důraz, který je zde kladen na právo dítěte participovat v sociálních službách i dalších oblastech, které přicházejí do styku s ohroženými dětmi a rodinami, je přirozenou součástí obecné participativní občanské kultury Švýcarů. Dominantní kultura spolupráce, která se vyznačuje reflektovanou zaměřeností na (spolu)práci s dětmi a rodinami, je ve Švýcarsku základem přístupu pomáhajících profesionálů, úřadů a organizací vykonávajících ochranu dětí a poskytujících služby v oblasti náhradní péče.

V praxi pomáhajících profesí se objevily nové přístupy při práci s klienty a specificky s dětskými klienty. Tyto přístupy zdůrazňují postavení dítěte jako subjektu, který se může a má právo účastnit a podílet na rozhodování o vlastním životě. Orientují se na podporu vlastních schopnosti a zdrojů dítěte a jeho zapojení do procesu uzdravení nebo sociální rehabilitace. Takové přístupy participaci nejen umožňují, ale dokonce činí z ní základní mechanismus pomoci a podpory. Participaci a spolupracující vztah však nelze nařídit nebo zavádět

rozhodnutím od stolu. Švýcarská specialistka na participaci dětí Annegeret Wigger k tématu participativních vztahů dospělý-dítě říká:

„Přece sebeurčení ani participaci nejde poručit shora. Když se o to pokoušíte, ze sebeurčení se stává cizí poroučení a z participace vykonávání obtížné povinnosti. Sebeurčení a participace vznikají, když děti a mladiství zažijí smysl těchto procesů, takže pochopí, že se vyplácí angažovat se pro sebe a pro ostatní. Pro tyto zkušenosti potřebují děti a mladiství konkrétní prostor, ve kterém můžou zažit, jak tyhle procesy participace vypadají a jak pozitivně nebo negativně ovlivnily jejich životy. Každodenně pak děti a mladiství dobývají prostory takových zkušeností a naráží často na nepřekonatelné hranice. Takže konečně o tom, jaké šance dostanou děti a mladiství, aby se zúčastnili utváření světa, ve kterém žijí, rozhoduje svět dospělých a jeho vládnoucí instituce, jako rodina, škola, nabídka volnočasových aktivit na konkrétním místě bydliště. V tomhle jsou dospělí klíčovými osobami, pravými strážci brány, správci moci k stanovení hranic, a tak i mají velký vliv na to, které tematické prostory budou otevřeny k sebeurčení a participaci a které naopak zůstanou zavřené. Proto se může participace vyvíjet jako souhra procesů shora dolů a zdola nahoru[1].“ (Wigger, 2012:72-73).

S podobnou reflexí o zodpovědnosti dospělých za to, jak umožnit dětem spoluúčastnit se na utváření svého života, jsem se ve Švýcarsku setkal u všech pracovníků z různých pomáhajících profesí, s nimiž jsem měl možnost na toto téma mluvit. Nejvíce mi utkvěla myšlenka Andrease Bokanyi, ředitele Riederenholz, domova pro děti a mládež v St. Gallen: když přemýšleli o tom, jak umožnit participaci dětem v jejich domově, přišli na to, že musí nejdříve změnit sami sebe. To znamenalo od základu změnit organizaci domova a přístup k pedagogické a sociální práci i k dětem samotným.

Participace dětí v kontextu švýcarské demokracie

Pokud mluvíme o participaci dětí, můžeme ji vidět také jako projev demokratizace vztahů mezi dospělými a dětmi. Participace má svou úzkou souvislost s přímou (či polo-přímou) demokracií i s širší společenskou demokratizací sociálních vztahů. Není asi náhodou, že právě ve Švýcarsku se v běžné praxi daří učinit participaci dětí normální a zásadní součástí sociálně-právní ochrany dětí. Tato švýcarská zkušenost mne vedla k přemýšlení o důvodech, proč se to ve Švýcarsku tak daří a proč naopak u nás v praxi sociální práce a ochrany dětí konflikt tak často převažuje nad spoluprací, zdůrazňování problému dominuje nad zaměřením na jeho

[1] Překlad Halina Berenevičiúté Nosálová

řešení, vylučování vítězí nad participací, odbornická nadřízenost převažuje nad podporou a povzbuzením vlastních zdrojů a schopností klientů a jejich sociálních sítí.

Důvody švýcarského úspěchu lze spatřovat podle mého soudu v širším kontextu sociálně-právní ochrany dětí, kterým je jedinečný švýcarský politický systém s historicky zažitým a úspěšným modelem polopřímé demokracie. Jeho fungování je spojeno s životnou občanskou kulturou aktivních, participujících švýcarských občanů. Švýcarský model polopřímé demokracie je všeobecně uznáván jako vzor pro jiné země i pro celou Evropskou unii a velká většina Švýcarů ho ctí a miluje. Je nejen spolehlivě zakotvený v ústavních textech a má zaběhané procedury, ale v průběhu let se stal nedílnou součástí politické i občanské kultury. Hodnoty a zvyklosti jsou pro lidské komunity stejně důležité a často i důležitější než litera práva. Samotná existence práv a instrumentů přímé demokracie by bez živé politické a občanské participace běžných občanů neznamenala ještě nic (Kubr, 2013).

A právě hodnota participace, která je jádrem švýcarské politické a občanské kultury, je také živou hodnotou a zvyklostí sociální práce s ohroženými dětmi. Další výhodu či dokonce podmínku pro rozvoj participace přestavuje podle mého názoru decentralizovaný svobodný prostor pro rozvoj místních a lokálních řešení (aktivity, projekty, služby), která vychází „zespodu“, to je od samotných iniciativ občanů, které mohou nejlépe naplňovat různorodé místní a lokální potřeby. Švýcarský politický systém se totiž vyznačuje intenzivním kantonalismem. Kantonalismus jako pojem zvýrazňuje postavení jednotlivých jednotek konfederace a jejich důležitost zejména na morální úrovni před celkem – tj. unií (konfederací). Každý kanton má svou nezaměnitelnou identitu jazykovou a náboženskou. Lze říci, že kantonalismus nahradil federalismus, protože je důsledkem spolupráce (nikoli konfliktu) dvou patriotismů – švýcarského a kantonálního, kdy federalismus má jednoznačně ve vnímání obyvatel nižší význam. Švýcarsko tak není klasickou federací kantonů, ale konfederací etnik, katolické a protestanské komunity, stejně jako dvou a půl jazykových skupin (německé, francouzské a italské). To je tedy historické a systémové pozadí úžasné schopnosti Švýcarů prioritně hledat mezi různostmi prvky spolupráce a prostor, který všem umožňuje participovat v různorodosti společnosti.

Jak píše Milan Kubr (2013), v systému, jaký má Švýcarsko, je dobré žít. „Občané vědí, že jim politici musí některé otázky prostřednictvím referenda položit – například na změny ústavy, nejdůležitější mezinárodní dohody a zákony, které nevycházejí z ústavy, ale vlastně ji tak doplňují. Obecnou součástí švýcarské kultury je také možnost dosáhnout lidovým hlasováním změny špatného či zastaralého zákona, nebo přimět politiky, aby se citlivými problémy seriózně zabývali, ať se jim do toho chce nebo nechce. U lidových iniciativ mají přitom vlády

možnost připojit vlastní alternativní návrh spolu s návrhem autorů iniciativy, nebo prostě lidem doporučit iniciativu zamítnout, a zároveň vysvětlit proč. Tento systém funguje na všech úrovních – v obcích, kantonech (které mají postavení státu, své vlastní ústavy a vlády) i na úrovni Švýcarské konfederace“ (Kubr, 2013).

Velmi mi ve Švýcarsku imponoval duch respektu k různorodosti a svoboda účasti menšin, která byla poskytovaná všem možným složkám různorodé švýcarské společnosti. Švýcarský decentralizovaný systém otevírá prostor jedinečným místním a kantonálním občanským iniciativám a sociálním projektům nestátních (soukromých) organizací, a to se také objevuje v pestrosti a jedinečnosti různých kantonálních a místních obecních služeb a organizací, které pracují s ohroženými dětmi a rodinami. Často jsem si říkal, kolik skvělých místních švýcarských projektů by u nás neprošlo přes hradbu centrálně a byrokraticky stanovených předpisů, „standardů“ a „indikátorů“, vytvářených anonymními úředníky a legislativci našeho centralizovaného státu. Respekt k participativním procesům a iniciativám zdola má opět zřejmě historické příčiny: Švýcarská konfederace nevznikla „shora“ jako téměř všechny evropské státy vytvořené na feudálním a později národnostním principu. Byla vytvořena „zdola“ tak, že jednotlivé kantony – vlastně samostatné státy – dobrovolně předaly část svých pravomocí konfederaci. Dosud nejdemokratičtější systém fungování společnosti, jakým je Švýcarská konfederace, se do dnešní doby rozvinul na základě uplatňování demokratických principů a díky konceptu protestantské reformace. Protestantská etika prohlašovala, že každý má stejná práva na komunikaci s Bohem. I když je suverenita kantonů omezena, kantony mají všechny tři tradiční státní pravomoci: legislativní, výkonnou a soudní. Mají také značnou ale nicméně limitovanou ústavodárnou pravomoc na uzavírání mezinárodních smluv. Rozhodují o svém vlastním demokratickém systému a určují vykonávání moci v systému jejich přímé demokracie. Rozhodují o své vlastní struktuře vnitřní decentralizace včetně pravomocí místních úřadů. V České republice naproti tomu anonymní byrokracie v centrálních institucích v Praze a malá skupina vládních politiků rozhoduje o administrativní struktuře či administrativních procedurách na území celého státu. To platí také pro oblast sociálně-právní ochrany dětí. Švýcarský systém přímé demokracie není systémem neměnných pravidel, ve kterém se žije pohodlně a který by se sám staral o občany. Je to systém dostatečně otevřený a pružný na to, aby reagoval na potřeby obyvatel, a je dostatečně pevný na to, aby odolal tlakům zvenčí i rozvratům zevnitř. Je dynamický a spojený se svými občany. S jejich aktivitou stojí a padá (srov. http://setfree.sweb.cz/texty/svyc_demokracie.htm)

Jak se tedy hodnota participace a spolupráce projevuje ve švýcarské praxi ochrany dětí a náhradní péče? Během naší studijní návštěvy ve Švýcarsku jsme navštívili s projektovým

týmem řadů institucí a organizací, které na poli ochrany dětí působí. Chci se teď podělit o poznatky z praxe švýcarských organizací, které ukazují právě na přístupy v sociální práci, terapii či pedagogice, jež participaci umožňují a rozvíjejí.

Ačkoliv přítomnost participativní a spolupracující (kolaborativní) praxe jsme zaznamenali ve všech organizacích, které jsme ve Švýcarsku navštívili, podrobněji ji představím na třech příkladech: prvním je domov pro děti a mládež Riederenholz v St. Gallen, druhým je TIPITI Kompetenzzentrum für Platzierungsfragen (centrum pro pěstounské rodiny) ve Wil a třetím škola TIPITI (Oberstufenschule Wil).

Domov pro děti a mládež Riederenholz v St. Gallen

Jedna z plánovaných návštěv ve Švýcarsku nás zavedla do města St. Gallen ve stejnojmenném kantonu na severu Švýcarska. Navštívili jsme zde domov pro děti a mládež Riederenholz[2].

Domov se nachází v budově, která připomíná spíše příjemný penzion či rodinný hotýlek. Je situován v klidné a rodině přátelské čtvrti na východní straně St. Gallen. Domov poskytuje náhradní domov maximálně 24 dětí a mladistvých. Žijí zde děti ve věku mezi 4-18 roky ve třech skupinkách (Wohngruppen); dvě skupinky mají 8 až 9 míst, jedna skupinka je pro 5 dětí. Přístup k dětem zde připomíná spíše velkou rodinu, kde mohou děti v malých skupinkách, blízkých rodinné struktuře, plnoprávně participovat na životě domova a zažívat vztahy založené na vzájemném respektu a přijímání. Podle ředitele domova Andrease Bokanyi opravdová participace dětí si vyžádala změnu celé organizace domova a vztahů v týmu pracovníků.

Andreas Bokanyi nám to ukazuje modelově ve své prezentaci organizačních vztahů v domově. Praktickým příkladem prostoru pro participaci a spolupracující vztahy jsou velké prosklené dveře, které spojují prostory zasedací místnosti a kanceláří vedení domova s křídlem budovy, kde mají svoje společné prostory a pokoje děti. Podle Andrease je pro děti důležité, že sem mohou vidět a kdykoliv přijít a popovídat si. My pak později sami při prohlídce prostor domova vidíme i cítíme, že tady participace dětí není jen idea, ale živá realita.

V individuálně vybavených pokojích, které si děti mohly zařídit po svém a příjemných společných prostorech, kde se mohou setkávat každodenně mezi sebou se svými klíčovými pracovníky (sociálními pedagogy), je cítit ducha přijímajícího a laskavého rodinného domova. V domově se při sociálně pedagogické práci s dětmi a rodinami koncentrují na metody

[2] Riederenholz -Wohnheim für Kinder und Jugendliche Brauenstrasse 99, 9017 St. Gallen, www.kinderheim.stadt.sg.ch

orientované na systém (dle R. Simmen aj.), jež propojují s postojem orientovaným na řešení, který se primárně ohlíží na zdroje. V každodennosti je rovněž důležité je zprostředkovat orientaci ve smyslu „pedagogické přítomnosti“ (dle O. Haim) se všemi nezbytnými strukturami, řády, pravidly a následky. Pedagožky a pedagogové v Domově pro děti a mladistvé v Riederenholzu jsou si vědomi toho, že jejích vedení musí být pro děti a mladistvé pochopitelné a prověřitelné.

Lidé, kteří zde pracují s dětmi, věří, že každý člověk je jedinečný, ovlivněný svým sociálním okolím, a musí čelit reáliím svého systému sociálních vztahů. Tomu odpovídá náročnost výchovy. „Správná pedagogika“ neexistuje. Pedagogika je tady chápána mezi jiným také jako proces učení se, který se orientuje na nejnovější teoretické poznatky, osobní reflexi a především na osobnosti dětí a mladistvých, a tím pádem musí být ovládaná flexibilně a s orientací na vývoj. Pro lidi v domově Riederenholz je pedagogika snahou podporovat a napomáhat osobním a ke skupinám se vztahujícím procesům, vydařeným vztahům a interakcím. A prosazovat nápravy ve smyslu přiměřeného ponaučení. Nápadné chování považují mezi jiným za nejlepší možnost, jak se umístěné dítě nebo mladistvý vypořádá s nevyřešenou otázkou nebo napětím.

Z hojné nabídky moderních pedagogických metod se v domově Riederenholz koncentrují v **orientaci na systém** (dle R. Simmen aj.), který propojují s **postojem orientovaným na řešení**, který se primárně ohlíží na zdroje. V každodennosti je rovněž důležité zprostředkovat orientaci ve smyslu „pedagogické přítomnosti“ (dle O. Haim) se všemi nezbytnými strukturami, řády, pravidly a následky. Pedagožky a pedagogové v domově Riederenholz si jsou vědomi toho, že jejich vedení musí být pochopitelné a prověřitelné pro děti a mladistvé. Zaměření na deklarované ideální hodnoty: uctivé a uznávající zacházení se všemi lidmi, je základem výchovné kultury v domově Riederenholz.

Důležitým principem je zde participace. Participace na všech rovinách a všech zúčastněných je základním přáním, které stojí za veškerou činností v domově. Pedagogika těžko může být praktikovaná jako osamělé jednání. Zároveň musí být ale všem v domově Riederenholz jasné a pochopitelné, kde, komu a jak se jeví nynější účast v procesech utváření mínění, projednávaní a rozhodování. To předpokládá neustálou reflexi a dialog. Systematický postup práce definuje na jedné straně zapojení a účast externích systémů, na druhé strany se tohle objasňuje uvnitř domova na poradách a zasedáních a v diagramu pracovních funkcí. Děti a mladiství například předkládají svoje názory a přání v osobních a skupinových pohovorech.

Spolu s participací se prolíná rovina vztahů – participace předpokládá a vyžaduje neautoritativní spolupracující vztahy. V dětském domově Riederenholz se přitom opírají o

tzv. „pedagogickou přítomnost“. Její podmínky a podstatu popisuje Omer Haim a Arist von Schlippe v knize *Autorität ohne Gewalt* (Autorita bez násilí): „K podmínkám pro úspěšnou sebeorganizaci dítěte patři rodiče/pedagogové, kteří určují rámec pro tuto sebeorganizaci, ve kterém je umožněný vývoj.“ Důležitý je aspekt změny mocenských vztahů mezi dospělými a dětmi: „Zaměření interakčního partnera na princip moci a ovládání spočívá na principu vítězství a pokoření, odměny a trestu. Přítomnost (prezence) spočívá na zcela jiném principu: kooperace mezi partnery, kteří neprožívají situace nerovně rozdělené moci, ale naopak můžou vstupovat do jednání na základě zrovnoprávnění hlasů. K tomu ovšem je třeba mít zkušenost, že se na obou stranách jednání nacházejí pregnantně rozpoznatelné osobnosti, které jsou tady, právě přítomné“ (Haim,Schlippe 2008: 23, 29).

Děti potřebují dospělé, kteří jsou přítomní se svými myšlenkami, city, přáními a hodnotami. V dětském domově Riederenholz chtějí být dítěti autentickým protějškem v tomto výše popsaném smyslu, takto mu zprostředkovat bezpečí a orientaci, ukázat, že není samo.

Pochopitelné rámcové podmínky pro společný život v domově pro děti a mladistvé Riederenholz, pravidla a konsekvence jsou v domově jasně stanovené. Při porušeních těchto dohod řeší zde odpor nenásilně, kreativně a konsekventně jednají s dítětem, mladistvým o řešení konfliktní situace a komunikují tak, aby pochopili hlubší motivy jednání. Respekt a důstojnost dospělých, dětí a mladistvých jsou zde směrodatné. Proto se pracovníci domova osobně nasazují a podporují navzájem v kritické sebereflexi. Říkají: „Máme odvahu dělat chyby a z nich se učit“ (viz *Pädagogisches Konzept, Wohnheim für Kinder und Jugendliche Riederenholz*[3]).

TIPITI Kompetenzzentrum für Platzierungsfragen (Kompetenční centrum pro otázky umístění)

Kompetenzzentrum für Platzierungsfragen (Kompetenčním centru pro otázky umístění), je součástí nestátní organizace TIPITI (http://www.tipiti.ch/). TIPITI vzniklo jako sdružení pěstounských rodin a dnes kromě kompetečního centra provozuje byty pro mladistvé, kteří odcházejí z pěstounské péče, několik škol a vzdělávacích skupin pro děti se zvláštními potřebami, vzdělávací kurzy pro pěstouny a další projekty a aktivity, zaměřené na pomoc ohroženým dětem a pěstounským rodinám.

Kompetenční centrum TIPITI se stará už 35 let o pěstounské rodiny. Angažuje se jako odborná organizace pro zlepšení situace dětí umístěných mimo rodiny. V současnosti se

[3] http://www.stadt.sg.ch/home/gesellschaft-sicherheit/familie-kinder/kindesschutz-kes/wohnheim-kinder-jugendliche/links/

TIPITI stará o 40 dětí a 28 pěstounských rodin. Všechno jsou to klasické pěstounské rodiny na dlouhodobou péči. TIPTI nemá tzv. krátkodobé (profesionální) pěstounské rodiny. Tento model pěstounské péče není ve Švýcarsku rozšířen, a jak jsem později z dalších rozhovorů se zakladatelem TIPITI Rolfem Widmerem vyrozuměl, o krátkodobou nebo krizovou péči se zde starají spíše různá krizová centra a krizová pobytová zařízení. Filozofií TIPITI je, že umístění dětí do doprovázené pěstounské rodiny může být reálnou alternativou k výchově v dětském domově. Obzvlášť děti, které pocházejí z těžkých podmínek, potřebují přirozený, trvalý a chápající vztah.

V TIPITI se snaží o to, aby dítě a jeho původní rodina akceptovali, že dítě vyrůstá v cizí rodině. Na rozdíl od dětského domova pěstounská rodina nabízí dlouhodobý spolehlivý vztah, který trvá i po osamostatnění dětí z pěstounské rodiny. Cílem centra TIPITI při práci s dětmi v péči pěstounských rodin je kontinuita a laskavé podporující vztahy v náhradních rodinách. Proto je nesmírně důležitý proces výběru, vyhodnocování a přípravy náhradních rodičů, ale i celé následné doprovázení pěstounské rodiny. Sem patří mimo jiné i oceňující a podporující práce s biologickými dětmi pěstounů, pokud v rodině jsou. Důležité je, aby biologické děti pěstounů přijaly nové pěstounské dítě mezi sebe.

Důležitá je doprovázející práce s pěstounskými rodinami. Zde hrají důležitou roli asistenti Centra TIPITI, kteří pravidelně a aktivně komunikují s dětmi v pěstounské péči i se všemi dalšími členy pěstounské rodiny. Zásadou je, že dítě má nejen právo ozvat se a dát najevo svůj zájem, ale má se mu dostat aktivního zájmu od druhých – například asistentů z centra a dalších pro něj důležitých osob.

V TIPITI (podobně jako ostatních švýcarských organizacích, které pracují s dětmi v náhradní péči), jsou vodítkem při práci s dětmi standardy *Quality4Children* - standardy pro péči o děti mimo domov v Evropě. Na jejich tvorbě se shodou okolností podílel zakladatel a předseda sdružení pěstounských rodin TIPITI Rolf Widmer, který nás po čas naší návštěvy ve Švýcarsku doprovázel.

Standardy *Quality4Children*[4] formulují celkem 18 standardů či zásad kvalitní péče o děti mimo svůj domov (tedy děti umístěné v pěstounských rodinách a zařízeních náhradní péče). Zvláště tři z těchto zásad se týkají participace dětí.

Podle zásady č.2 dítě dostává zdroje k tomu, aby se účastnilo procesu rozhodování o svém umístění. Všichni zúčastnění dítěti naslouchají a respektují je. Dítě dostává podporu a informace při účasti na rozhodování o svém umístění.

[4] Ke stažení v českém překladu na http://www.quality4children.info

Podle zásady č.11 je dítě uznáváno jako „odborník“ na svůj vlastní život. Dítěti jsou poskytovány informace, je vyslyšeno a je bráno vážně. „Houževnatost“ je uznávána jako potenciál. Dítě je podporováno v tom, aby vyjadřovalo své pocity a zkušenosti. Dítěti jsou poskytovány zdroje tak, aby se aktivně účastnilo rozhodování, které přímo ovlivňuje jeho život.

Podle zásady č.17 dítě má právo účastnit se svého odchodu z domova. Proces odchodu z domova je založen na plánu péče. Dítě má právo vyjádřit své mínění a své preference ohledně své současné situace a budoucího života. Dítě se účastnilo plánování a zahájení realizace procesu.

Participace znamená vzájemný vztah, je to nejen právo dítěte, ale i závazek spolu-účasti (participace) na vztahu ze strany dospělých. V TIPITI například dbají na to, aby asistent rodiny zavolal dítěti, když má narozeniny. V TIPITI podporují také biografickou práci s dětmi, aby dítě získalo pozitivní a zároveň realistický vztah ke svojí životní historii a původní rodině. Příkladem dobré praxe při biografické práci je využívání knihy života (doslova knihy vzpomínek nebo pamětní knihy), kterou si odvážíme jako jednu z řady příkladů dobré praxe s sebou. Je to inspirující nástroj pro práci s dětmi v pěstounské péči, který dětem umožňuje participovat na vytváření vlastní identity a podporuje udržování kontinuity v jejich životě. Kniha života, kterou v TIPITI používají, začíná slovy: „Milé dítě v pěstounské péči, tato kniha patří Tobě. To je Tvoje kniha vzpomínek a Ty jsi v ní nejdůležitější osoba. Tady je místo pro Tvoji historii a všechno, co je důležité ve Tvém životě. Sem můžeš malovat, psát, vlepovat a vkládat důležité věci“ (das Erinnerungsbuch).

TIPITI Oberstufenschule Wil

Participace byla také klíčovým prvkem práce s dětmi ve škole TIPITI Oberstufenschule Wil[5], kterou TIPITI provozuje. Jedná se o denní školu pro mládež se speciálními potřebami v městečku Wil. Je to speciální škola vyššího (druhého) stupně, která se zaměřuje na přípravu pro profesní vzdělávání žaček a žáků se zvláštními a obtížnými školními životopisy.

Školou nás při naší návštěvě doprovázeli ředitel Ruedi Gurtner a jeho kolegové. Naše návštěva začala obědem, který pro nás připravily samotné děti. Jídelna a společenská místnost v jednom, ve které se naše setkání a oběd s dětmi odehrával, byla příjemně barevná, s prosklenou stěnou a vchodem na velkou verandu. Jak jsem záhy zjistil, onu příjemně barevnou výzdobu stěn místnosti tvoří portréty všech dětí, které školu navštěvují. Když

[5] http://www.tipiti.ch/schulen/oberstufen-sonderschule-wil/

přichází do školy nové dítě, spolu s výtvarnicí školy připojuje svůj obličej – fresku mezi ostatní tváře dětí na stěně jídelny. Každý portrét dítěte je jiný a jinak barevný. Každé dítě tu má sám za sebe své pevné místo, patří sem! Portréty na stěně jsou jen zhmotnění přátelské a přijímající atmosféry a podporujících vztahů, které panují mezi učiteli, zaměstnanci školy a dětmi. Je to na stěně ztělesněná participace dětí na životě své školy. Bylo vidět, jak jsou zde děti uvolněné a spokojené. Totéž lze říci o zaměstnancích školy, se kterými zde spolu obědváme a debatujeme. Jak nám vypráví ředitel, někdy se stane, že se dítě odsud nechce vracet domů. Mnohé děti dojíždějí z odlehlých oblastí z celého kantonu. Nepoznáte, že zde sedíte a povídáte si s dětmi, které by jinde označili za nezvladatelné, nebo za děti „s poruchami chování“.

To tajemství úspěchu jsem pochopil záhy, když nám ředitel Ruedi Gurtnet vyprávěl o své škole a přístupu, který zde uplatňuje. Řekl: „Naše specializace jsou vztahy“. Vedle úkolu obecné výuky je škola koncipovaná v sociálně pedagogickém smyslu jako místo, kde mladiství mají příležitost získat a procvičovat sociální a na zvládání sebe zaměřené kompetence pro zacházení s konfliktními situacemi a potížemi. Nad rámec obyčejné výuky mladiství bývají doprovázeni a podporováni do svých systémů budoucnosti. Z tohoto důvodu zaměstnává škola ve svém týmu sociální pedagožku a sociálního pedagoga - praktikanta. Díky úzké spolupráci a značné míry překrytí v oblasti pracovních úkolů pro sociální pedagogy a zbývající učitelský tým, nejsou zde velké hranice mezi přípravou pro povolání, sociální a léčebnou (terapeutickou) pedagogikou. Všude je patrný individuální přístup a respekt k jedinečným potřebám dětí. Je to místo pro skutečnou participaci. Malé nevšedně zařízené učebny, velikostí tak pro cca 5-7 žáků, jsou zařízeny speciálně pro každý předmět: hudebna, učebna pro vědy, výtvarná učebna, učebna pro výběr povolání. Nejvíc mne nadchla velká dílna ve sklepě, kde s nadšením děti samy realizují za doprovodu učitelů své vlastní nápady. Zrovna vidíme, jak dva kluci vyrábějí gril. Uprostřed dílny stojí skutečná motokára. Když se ptám ředitele, odkud na to vzali součástky, s úsměvem řekl, že to bývala jeho vlastní motorka. Dodnes rád vzpomíná na pohodový personál této školy a na ty spokojené děti, které díky této škole mohou zůstat ve svém přirozeném rodinném prostředí a při vzdělávání zažívat respekt, přijetí a podporu svých vlastních nejlepších schopností.

Z naší návštěvy ve Švýcarsku jsme si odnesli základní zkušenost, totiž že participace není jen proklamativním právem, ale živou součástí práce s ohroženými dětmi, která mění nejen postavení dětí v systému ochrany dětí, ale mění také samotné organizace a kulturu práce profesionálů.

Na třech příkladech (dětského domova, centra pro pěstounské rodiny a školy pro děti se zvláštními potřebami) jsem se snažil popsat přístupy, které jsou oporou rozšířené participativní praxe ve švýcarských organizacích. Tyto přístupy nejsou čistě švýcarským vynálezem, čerpají z řady zahraničních a mezinárodních zdrojů, mezinárodně známých a uznávaných terapeutických a sociálně pedagogických přístupů, či mezinárodních standardů kvality. Mnohé z nich jsou známé také u nás. Co je však zřejmě jedinečně švýcarským, je důslednost a entuziasmus, s jakým se participace a spolupráce staly rozšířeným a živým principem práce s ohroženými dětmi a rodinami. Jak tyto principy pozitivně ovlivňují společenské klima založené na spolupráci a dohodě všech, kterých se řešení problémů dětí a rodin týká. Je pozoruhodné, jak princip participace a spolupráce změnil organizační kulturu švýcarských organizací, které jsme mohli navštívit. Hierarchické mocenské vztahy se v nich často s reflektovaným záměrem rozpouští mezi všemi aktéry včetně dětí, směrem k participativnímu sdílení moci a společnému řešení a rozhodování.

Jistě švýcarští kolegové těží z participaci příznivému společenskému klimatu daného jedinečnou historickou tradicí demokratické a občanské kultury a decentralizovaného svobodného prostoru umožňujícího udržet různorodost ve spolupracujícím, nekonfliktním celku – ať už jde o různorodost místní a kantonální, jazykovou, náboženskou či etnickou. Za mnohé však vděčí Švýcaři svému vlastnímu úsilí a iniciativě ochotě reflektovat svou práci a učit se novým věcem, naslouchat a měnit svou praxi.

3. Přístupy, které podporují participaci dětí v náhradní péči

Ze švýcarské zkušenosti jsem si odnesl postřeh o tom, že zapojovat děti a dospívající v náhradní péči do „rozhodování o vlastním osudu“ neznamená jen formalizované přizývání a slyšení dětí a dospívajících u důležitých procedurálních příležitostí (případové konference pořádané OSPOD, soudní jednání atd.). Je to širší a hlubší změna v přístupu a komunikaci uvnitř organizací i navenek, při spolupráci s dítětem a celým sociálním systémem dítěte či dalšími externími organizacemi.

Ve světle výše popsané úspěšné participativní praxe ve Švýcarsku lze považovat kolaborativní přístup a na řešení zaměřený přístup za užitečná a efektivní vodítka k rozšiřování participativní praxe v sociálních službách a ochraně dětí také v našich podmínkách.

Kolaborativní přístup jako cesta k participativní praxi při práci s dětmi
Pokus o vymezení základních principů

Kolaborativní přístup je stále velice novým směrem. Rozvíjí se však velice živě a dynamicky. Co je pozoruhodné, nedrží se stávajícího rozdělení vědeckých či praktických oborů a z psychoterapie se tak začal rychle šířit dál: do oblasti sociální práce, poradenství, vzdělávání, výzkumu, práce s organizacemi a dalších. Zakladatelka kolaborativního přístupu v psychoterapii americká terapeutka Harlene Anderson, začala používat spojení **kolaborativní praxe (colaborative practices).** Je to jednotící termín pro praktiky založené na jejích myšlenkách, ať už je při práci s lidmi využívají psychologové, terapeuti, sociální pracovníci, učitelé nebo manažéři. Východiskem kolaborativního přístupu je postmoderní filozofie a teorie sociálního konstrukcionismu, které se promítají v jeho hlavních premisách. Pro Harlene Anderson je **myšlenka spolupráce (společné práce)** klíčová. Pokud jde o problémy, témata a dilemata, se kterými chodí lidé do terapie, jejich řešení neleží někde v hlavě terapeuta, neexistuje nějaký soubor poznání, k němuž se terapeut vztahuje, aby řešení vymyslel. Stejně tak to ale není pouze na klientovi. Klíčem je vztah mezi terapeutem a klientem, jehož základními charakteristikami jsou **vzájemnost, společné zkoumání a dialog.** V tomto **kolaborativním vztahu** potom vznikají nové možnosti, dochází ke změnám významu řečeného, problémy se rozpouští a roste síla k samostatnému jednání (O kolaborativním přístupu, 2010).

Jak píše Anderson, byla to její zvědavost, která ji v průběhu vývoje spolupracujícího přístupu přivedla k myšlence umístit **hlasy klientů na první místo**.

„Čím větší pozornost jsem věnovala tomu, co mi klienti říkají, tím více jsem chápala, že znají své životy mnohem lépe než já, a tím více jsem si uvědomovala, jak moje vědění narušuje vyprávění jejich příběhů a brání v přístupu k jejich zdrojům“ (Anderson 2009: 114).

Zde spatřuji jeden z momentů, který *kolaborativní přístup* a *přístup zaměřený na řešení* mají společný: oba se soustřeďují na to, že skutečným odborníkem na problém je klient sám a terapie či pomoc spočívá v tom, že ve spolupracujícím vztahu (společném dialogu, společném hledání toho co funguje atd.) může klient ve spolupráci s terapeutem či s jinou pomáhající osobou objevovat a povzbuzovat zdroje, které má již k dispozici a může je odhalovat. Je to paralela k zásadám praxe ochrany dětí ve Švýcarsku, kde myšlenka, že „dítě samo je odborník na svůj život“ tvoří základ participativní praxe.

Dialog je stavební kámen celého kolaborativního přístupu a koncept dialogu je klíčový pro porozumění tomu, co je na tomto směru nového. Koncept dialogu vychází zejména z prací

literárního teoretika Michaila Bachtina, ale také z myšlenek ruských psychologů Vygotského a Vološinova o vývoji řeči. Popisují **dialog jako základní prostředek / prostor pro tvorbu významu, jako mísení dvou nebo více perspektiv, ze kterých nevzniká jenom prosté spojení, ale vždy se utváří něco nového**. Na této „novosti" vznikající v dialogu je založen nejen kolaborativní přístup, ale i další přístupy v pomáhajících profesích[6] (O kolaborativním přístupu, 2010).

V kolaborativní praxi v oblasti SPOD (ať už jde o terapii, sociální práci, nebo poradenství) jde tedy o umění vytvářet dialogy, přizývat do nich děti a hlasy další aktérů sociálního systému dítěte. Je to určitá dialogická kultura kolaborativního přístupu, který nevynechává hlasy nikoho, koho se řešení problémů či pomoc týká a která rozehrává vnitřní i vnější dialogy, které nakonec otevírají nové možnosti a posouvají problém k řešení. V rámci ochrany dětí jsou to především hlasy samotného ohroženého dítěte a pro něj důležitých osob z jeho sociální sítě, které mohou společně vytvořit dialogické vztahy, v nichž se problém může nakonec „rozpustit". Jde o to, jak přizývat do dialogu další hlasy blízkých, jeho vztahovou sociální síť, „systém" v němž dosud žilo nebo aktuálně žije.

Jedním z důležitých nástrojů, který je v rámci kolaborativního přístupu využíván k tomu, aby mohly být přizývány další hlasy do dialogu při práci s klientem je využívání **„reflektujícího týmu"**, který se účastní práce terapeuta s klientem. Zakladatelé kolaborativního přístupu H. Anderson a H. Goolishian byli v úzkém kontaktu s norskými rodinnými terapeuty – především Tomem Andersenem. Vycházeli z podobných myšlenkových základů – spojovala je hermeneutika, postmoderna i Bachtinův dialogismus – a vzájemně se ovlivňovali a inspirovali. Tom Andersen obohatil nejen kolaborativní přístup, ale i celý vývoj rodinné a systemické terapie o využití reflektujících týmů. Tzv. **reflektující proces**, který stojí v jejich základu, potom dále rozpracovával i pro širší využití v konzultacích nejen terapeutických a nejen s účastí týmu (O kolaborativním přístupu, 2010).

[6] Ve Finsku například slaví obrovský úspěch „otevřené dialogy" (open dialogues) vyvinuté psychiatrem Jaakko Seikkulou jako způsob práce s psychotickými pacienty. Koncepty dialogu se staly důležitým inspiračním zdrojem pro profesora Johna Shottera z University of New Hampshire, sociálního psychologa, který se velice zajímá o uplatnění těchto teorií v praxi – při práci s lidmi v různých oborech. Kromě teoretických publikací se podílel na vydání řady knih o terapii, poradenství, práci s organizacemi, vzdělávání apod., je také členem Taos Institute, společně s Harlene Anderson, Sylvií London, Sheilou McNamee a dalšími terapeuty a akademiky. Navrhl inovovanou verzi sociálního konstrukcionismu, což je teorie z 60. let dvacátého století, která v současných sociálních vědách patří k nejuznávanějším. Ve své, tzv. konverzační – vztahové verzi, objasňuje posun, který jeho pojetí vědy představuje. Z jeho pohledu nemůžeme najít porozumění a poznání sociálních jevů vzdáleni od žitého světa (v laboratoři, kanceláři, výzkumném ústavu), ale přímo uvnitř něj – v žitých interakcích, do kterých se nezapojují jen slova, ale i celé tělo a celé naše okolí. Stránky Johna Shottera a jeho články ke stažení zdarma najdete zde: pubpages.unh.edu. (O kolaborativním přístupu, 2010).

V průběhu svého vlastního výcviku v kolaborativním přístupu[7] jsem se s prací reflektujícího týmu a s rozvíjením reflektujícího procesu setkal jak v roli klienta, tak i v roli terapeuta. Tehdy jsem poprvé cítil to osvobození a obohacení, když jsem jako klient mohl poodstoupit ze své pozice zpovídaného problému a tiše poslouchat vzájemné reflexe týmu, bezpečně a zpovzdálí; objevoval jsem si sám pro sebe nové perspektivy a zahajoval nové vnitřní dialogy; když jsem jako klient viděl, jak terapeut abdikuje na autoritu svého expertního vědění a zvědavě naslouchá dalším hlasům v dialogu o tom, co oni ode mne slyšeli. Byl to příjemný pocit bezpečí, když jsem se jako naslouchající klient ocitl v prostoru mnoha dalších hlasů a mohl si v tichosti naslouchání vézt své vlastní vnitřní dialogy. Dostalo se mi v dialozích, které jsem vpovzdálí poslouchal, velikého oceňování a začal jsem také vidět novýma očima další možnosti, jak dál se svým „problém“. Ty nové oči mi poskytly dialogy lidí z reflektujícího týmu.

Byl jsem také později v roli terapeuta či facilátora obohacen, když jsem se mohl jako „nevědoucí“ obrátit na reflektující tým a klást zvědavé otázky, a pak spolu s klientem (rodičem nebo dítětem) pouze naslouchat dialogům dalších hlasů z reflektujícího týmu a pomalu se přitom učit rozumět novým možnostem, které se před námi v konzultaci s klientem otevírají. Fascinují mne další možnosti dialogu, které přinášejí tzv. „as if reflektující týmy“. Využití as if reflektujícího týmu umožňuje klientovi i terapeutovi naslouchat dialogům členů reflektujícího týmu po té, co jejich konzultaci vyslechli v pozici, jakoby (as if) byli určitou osobou (či osobami), která je (či jsou) v příběhu nebo systému klienta důležití. Pro dítě, či mladistvého klienta to může být důležitý a přitom bezpečný způsob, jak „uslyšet hlas matky“, když může poslouchat dialogy těch, kdo za jeho matku konzultaci poslouchali a nyní v kruhu reflektujících vedou dialogy „za matku“. To je, či může být velmi důležitý moment, a zároveň pro klienta bezpečný způsob, jak se přizváním dalších hlasů do reflektujícího týmu v řešení problému dostávat dál.

Později jsem byl mnohokrát ve své terapeutické praxi svědkem toho, jak dospělý klient mohl prostřednictvím reflektujího týmu naslouchat hlasům dítěte, jindy naopak, jak mohlo dítě v roli klienta tiše a v bezpečí naslouchat hlasu rodiče nebo jiných dospělých. Ověřil jsem si, že podobně jako na mne účinkovala práce s reflektujícím týmem i na mé klienty: snad bez výjimky vždy říkali, že se jim od reflektujícího týmu dostalo nečekaného porozumění a ocenění, že často dostali nové a nečekané nápady a získali nové pohledy na svou situaci.

[7] V roce 2013 jsem absolvoval mezinárodní certifikační vzdělávací program v kolaborativním přístupu „Možnosti dialogu“, pořádány skupinou Narativ pod záštitou Houston Galveston Institute.

V situaci spolupráce s reflektujícím týmem se jaksi samozřejmě rozpouští hierarchický a mocenský vztah, v němž je klient i terapeut/poradce v moderně pojaté expertize/terapii lapen. Oba se osvobozují od pevně stanované dyády: expert v pozici vedení a vědění - klient v pozici zpovídaného a vedeného. Nový dialogický prostor má více než dva konce, dvě pozice: umožňuje pohrávat si s mnoha různými dialogy (s těmi vnitřními i těmi, které se rozvíjí kolem - v konzultaci mezi klientem a terapeutem, v reflektujícím týmu, když jeho členové sdílejí to, co slyšeli a co je k tomu napadalo). Umožňuje to pohybovat se mezi různými perspektivami a zároveň zažívat respekt ke své osobě, svému vlastnímu chápání problému, svým slovům a svému jazyku.

Dialog vnější i vnitřní (s reflexemi a hlasy jiných) nedirektivně uschopňují vlastní síly klienta. Jeho příběh, jeho slova, jeho jazyk jsou brány vážně a dále zaznívají v dialozích - dialozích zapředených mezi klientem a terapeutem, dialozích vedených mezi členy reflektujícího týmu, vnitřních dialozích, které se často rozeběhnou v hlavě po skončení konzultace. Problém klienta se tak může tiše rozpouštět při tom, jak v této dialogické praxi se sám klient pomalu nově vztahuje a posouvá od problému k novým dialogickým vztahům.

Možnosti a zdroje dalšího rozvoje kolaborativního přístupu

Kolaborativní přístup je možné a potřebné rozvíjet nejen jako způsob psychoterapeutické praxe, ale i v rámci praxe dalších pomáhajících profesí, které na poli práce s ohroženými dětmi a náhradní péče působí jako nástroj rozvoje participativní praxe. V naší praxi sociálně-právní ochrany dětí máme ještě daleko k míře, s jakou je kolaborativní praxe rozšířena ve Švýcarsku: vedle oblasti sociální práce a ochrany dětí je to například také zdravotnictví, kde je kolaborativní praxe velmi ceněna[8].

Rád bych ale odkázal na možnosti a zdroje, které mohou pomáhat rozvíjet kolaborativní přístup v naší praxi. I když u nás kolaborativní přístup v terapii, poradenství a dalších činnostech spojených s pomáhajícími profesemi není zatím příliš znám, také u nás už zapouští kořínky, zejména díky spolku Narativ a jeho vzdělávacímu programu Možnosti dialogu (MODI)[9] .

Skupina Narativ pod záštitou Taos Institute a Houston Galveston Institute pořádá certifikační vzdělávací program v kolaborativní a dialogické praxi pod názvem Možnosti dialogu.

[8] Světová zdravotnická organizace WHO sídlící ve švýcarské Ženevě vytvořila v roce 2010 „Framework for Action on Interprofessional Education & Collaborative Practice. (Tento dokument vyzývá k rozvoji mezioborového vzdělávání a zavádění kolaborativní praxe při mezioborové spolupráci ve zdravotnictví po celém světě.

[9] http://modi.narativ.cz

Program je primárně určen pro pracovníky v pomáhajících profesích, kteří chtějí objevovat nové možnosti rozvíjení dialogu v individuálních konzultacích i v práci s většími skupinami zejména v oblastech psychoterapie, poradenství, sociální práce, vzdělávání, rozvoje organizací, mediace a výzkumu. Narativ kromě vzdělávacího programu Možnosti dialogu podporuje kolaborativní praxi pořádáním četných mezinárodních workshopů a místních setkání „Meganarativ“[10] konaných obvykle v Brně.

Ze zahraničních zdrojů je nutno uvézt časopis International Journal of Collaborative Practices, který začal vycházet v roce 2009. Články jsou volně k dispozici na jeho stránkách[11]. Asi nejvýznamnější událostí kolaborativní praxe je každoroční International Summer Institute, který pořádá Houston Galveston Institute, mateřská organizace celého přístupu, společně s mexickým Grupos Campos Elysos, v krásném prostředí Playa Del Carmen na mexickém poloostrově Yucatan. Nedaleko Playa Del Carmen, v městečku Merida, sídlí Kanankil Institute, který je první vzdělávací organizací, jež začala vyučovat psychoterapii výhradně z postmoderní perspektivy. Nově má také programy „Masculinity“ a „Addictions“. Univerzit a institutů, kde je možné se seznámit se kolaborativním přístupem, je však stále více (O kolaborativním přístupu, 2010).

Na řešení zaměřený přístup a jeho uplatnění při práci s dětmi

Původ a principy

Přístup zaměřený na řešení patří do velké rodiny postmoderních přístupů. Ve většině zemí je uznáván jako svébytný psychoterapeutický/ poradenský přístup s vlastními mezinárodními asociacemi, systémem akreditací a požadavky na výcviky. Za tvůrce přístupu orientovaného na řešení lze považovat Steva de Shazera, jeho manželku a kolegyni Insoo Kim Berg a jejich kolegy a kolegyně z Brief Family Therapy Center (BFTC) v Milwaukee (USA). Významnou inspirací pro jejich práci s klienty byl způsob práce fenomenálního terapeuta Miltona H. Ericksona. Dalším významným zdrojem inspirace byl pro rodící se přístup zaměřený na řešení John Weakland ze slavného Mental Research Institute (MRI) v Palo Alto. Zatímco v MRI se zabývali především tím, jak je problém utvářen a udržován, aby pak mohli narušit jeho „vzorec“, v BFTC se poměrně záhy začali zaměřovat na to, jaké existují „klíče“ k řešení, které jsou v podstatě nezávislé na problému. Posledním, ale podle Steva de Shazera tím úplně nejvýznamnějším zdrojem inspirace, byli samotní klienti. (Zatloukal, 2014)

[10] http://www.narativ.cz/cs/meganarativ
[11] www.collaborative-practices.com

Mnoho slavných technik (jako je např. „zázračná otázka“) vzniklo spontánně během konzultace s klientem. Co se týká teorie, Steve de Shazer byl spolu s Bradfordem Keeneyem, Paulem Dellem a dalšími průkopníkem toho, co dnes nazýváme „systemické myšlení“. Opakovaně zdůrazňovali, že představa terapeuta, který zvenčí „objektivně“ a „nezaujatě“ pozoruje klienty (či „systémy“) a poté jednostranně intervenuje, aby docílil nějaké změny žádoucím směrem, je neudržitelná. Terapeut se totiž vždy stává součástí terapeutického systému stejně jako klienti a společně s nimi vytváří kontext pro pozitivní změnu, anebo v horším případě kontext, který pozitivní změnu neumožňuje. Přítomnost terapeuta samozřejmě může (a má) přinést změnu, ale tuto změnu nelze předem naprogramovat, lze s ní jen citlivě a tvořivě pracovat (místo programování jde spíš o improvizaci). V pozdějších úvahách Steve de Shazer pojímal terapii jako wittgensteinovskou „jazykovou hru“ v níž se vytváří nové pohledy a významy. Proto kladl důraz na spolupráci s klienty a na rozvíjení řešení v rozhovoru (tzv. „solution talk“) místo rozhovorů prohlubujících problémy („problem talk“). Přes svou teoretickou erudovanost vždy trval na tom, že terapie má být co možná nejjednodušší (Zatloukal, 2014).

Jaké jsou hlavní principy na řešení orientovaného přístupu? Yvonne Dolanová to vyjádřila v jedné své vzpomínce na zesnulého Steve Shazera:

„Jak jsem dlouhá léta pozorovala de Shazerova terapeutická sezení, získala jsem dojem, že má rád ticho a velmi dovedně ho umí terapeuticky využívat. Ačkoliv je přístup SFBT znám tím, že je zaměřen na budoucnost a úmyslně se soustředí na povrch problému, odpovědi na Stevovy otázky dokázaly u dotázaného podnítit velmi podrobný a velmi specificky pojatý pohled na vlastní život. Klient a terapeut se velice pečlivě probírali kompletní sadou klientových zážitků, aby rozeznali, odhalili nebo identifikovali základní vyjímky (tedy chvíle, kdy problémy chyběly nebo byly redukovány) a významné zdroje, které byly k řešení nezbytné“ (Shazer, Dolan a kol., 2011:12).

Hlavní principy či vodítka pro praktikování na řešení zaměřeného přístupu (SFBT) lze v sumarizované podobě nalézt v knize „*Zázračná otázka*“ (viz Shazer, Dolan a kol., 2011:16). Doplnil jsem je o své komentáře aplikované k případům práce s ohroženými dětmi či dětmi v náhradní péči:

Když to není rozbité, nespravuj to. To je hlavní zásada celého přístupu. Pokud už klient (dítě) našel řešení, intervence nejsou relevantní. Ačkoliv se to zdá zřejmé, některé školy doporučují terapii či intervenci navzdory zlepšení – např. kvůli „růstu“, „upevnění zisků“ nebo „získání hlubších významů a struktur“. Myslím, že se tato zásada dá chápat jako vodítko pro to, kdy s intervencí nebo terapií přestat, nebo vůbec nezačít. Z vlastní praxe vím, že některé sociální

pracovnice OSPOD vyžadují po odbornících terapeutickou práci s dítětem umístěném v zařízení náhradní péče jen proto, že si myslí, že se to ze zákona má poskytovat, nebo proto, že sociální pracovnice má představu, že dítě musí mít nějaký problém. Je důležité dobře naslouchat dítěti, zda a jak ono samo vnímá potřebu něco rozbitého spravovat, případně zda už samo našlo své řešení.

Když to funguje, dělej toho víc. Podobně jako v případě první zásady to znamená „ruce pryč"; je-li klient v procesu řešení problému, terapeut (potažmo intervenující pedagog nebo sociální pracovník) by měl v první řadě klienta povzbuzovat, aby *toho, co už funguje* dělal ještě víc. Terapeuti a ti, kdo ve svých pomáhajících profesích SFBT používají, by neměli hodnotit kvalitu rozhodnutí klienta – dítěte. Zvláště u dětí jsou často pomáhající dospělí přesvědčeni, že oni musí být soudcem toho, jak či zda dostatečně hodnotné je rozhodnutí dítěte. Úkolem terapeuta či pomáhajícího pracovníka je zjistit, v čem se dítě chovalo, či reagovalo odlišně v období zlepšení a co pomáhalo k tomu, že dítě dosáhlo této změny. V důsledku nalezení toho, co takto účinkovalo, je dítě (klient) schopno svůj úspěch opakovat a dochází k dalšímu rozvoji řešení. Lhostejno, zda takto zafungoval talisman v kapse dítěte nebo setkávání se školní psycholožkou.

Když to nefunguje, dělej něco jiného. Tato zásada říká: Jestliže řešení nefunguje, není to řešení bez ohledu na to, jak dobré nebo ceněné se může zdát. To platí obzvláště pro psychoterapii, v níž je mnoho teorií, které tvrdí, že nezlepší-li se klient (tj. nevyřeší-li se problém), chyba je u klienta. U dětí to může být často interpretováno jako neposlušnost nebo nedostatek disciplíny, které zhatilo ceněné řešení prosadit. Pokud v rámci SFBT dítě – klient neudělá „domácí úkol", na němž se s terapeutem či jiným pomáhajícím pracovníkem dohodli, nápad je opuštěn a je (nejlépe dítětem nebo spolu s dítětem) navrženo něco jiného.

Malé kroky mohou vést k velkým změnám. Tento princip může být chápán jako minimalistický přístup, který řešení dosahuje v řadě malých, zvládnutelných kroků. Předpokladem je, že jakmile došlo k malé změně, povede tato změna k řadě dalších změn, které povedou k dalším a postupně budou mít za následek systémovou změnu. Malé kroky k tomu, aby dítě (klint) mohlo dělat věci lépe, mu pomáhají posouvat se postupně a elegantně až do okamžiku, kdy se jeho záležitosti dostatečně zlepšily, takže terapie může skončit. Dlužno dodat, že malé krůčky děti baví, a stejně jako pouhá hodinka může být pro děti nekonečný čas. Také to, co je malý krok pro dospělého, může být příliš velký skok pro dítě. Musí to být vždy klient, či dětský klient, kdo rozhodne, co je pro něj ještě ten malý krok, který zvládne (a bude ho to bavit).

Řešení se nutně nemusí přímo vztahovat k problému. Zatím co většina ostatních pojetí změn se drží postupu, že od problému (jeho analýzy) vede cesta k řešení, SFBT se zajímá o to, co

bude jinak, až bude problém vyřešen. Terapeut s klientem se pak z budoucnosti vrací do přítomnosti a hledají v klientově životě něco, co už jako popsané žádané řešení částečně existuje, nebo by mohlo potenciálně v budoucnosti existovat. SFBT se téměř výhradně soustředí na současnost a budoucnost, věnuje velmi málo času či vůbec žádný analýzám původu či povahy problému, klientovy patologie, dysfunkčním interakcím. Z tohoto pohledu dochází v SFBT v porovnání s jinými směry k opravdu paradigmatickému posunu. Všiml jsem si, že ohrožené děti zvlášť oceňují, když se terapeut či ten, kdo chce pomáhat, „nehrabe" v analýzách jejich problémů. Raději a často s nadšením přemýšlí o své lepší budoucnosti (to nelze vždy s úspěchem tvrdit o dospělých klientech, kteří někdy k otázkám proč a analýzám minulosti původu a problému tíhnou).

Jazyk užívaný k vývoji řešení se odlišuje od jazyka, jímž se opisuje problém. Jazyk problémů bývá velice odlišný od jazyka řešení. Jazyk problémů je často negativní, zaměřuje se na minulost, často sugeruje trvalost problému. Jazyk řešení je jazyk naděje – oceňuje, zaměřuje se na budoucnost a sugeruje pomíjivost problému. Vždy se dá najít příležitost, jak tento jazyk při práci s dětmi používat. Jako terapeuta mne vždy znovu a znovu příjemně překvapovala tajemná moc jazyka: jak se „zlobivé děti s poruchami chování" staly spolupracujícími partnery a problémy se začaly hýbat, jakmile se „přepnulo" do jazyka řešení!

K žádným problémům nedochází neustále, vždy existují výjimky, kterých lze využít. Tento princip vychází z představy pomíjivosti problémů a odkazuje na hlavní způsob intervence, jenž je v SFBT neustále užíván, tedy že lidé hovoří o výjimkách svého problému, jakkoli malých, a tyto výjimky mohou být využity k uskutečnění malých změn. Přál bych vám tu dětskou radost z objevu „nenapravitelně problémového dítě", které v rozhovoru přišlo na to, že samo už dávno umělo „zůstat v klidu".

Budoucnost lze vytvářet, lze i o ní vyjednávat. Tento princip nabízí praxi na řešení zaměřeného přístupu (SFBT) mocný základ. Lidé – děti nejsou pojímány jako vězni vzorců založených na špatné historii, sociální vrstvě nebo psychologické diagnóze. Princip se silně opírá o sociální konstrukcionismus; budoucnost je podle něj místem naděje a lidé architekty svého vlastního osudu. Naděje, zejména pro ohrožené děti, které zažily tolik ztrát, je mocná léčivá síla.

Na řešení zaměřený přístup při práci s dětmi - metoda Kids' Skils[12]

Ben Furman, jeden ze spolutvůrců této metody napsal: „Všechny děti se někdy během svého růstu a vývoje potýkají s nějakými problémy, jako jsou strachy, špatné návyky nebo obtíže při učení se nějaké věci. Obvykle takové problémy přijdou a zase odezní, ale někdy přetrvávají delší dobu a dospělí, kteří se ve věci angažují, začínají hledat nějakou odbornou pomoc. Kids' skills je jeden ze způsobů, jak dětem pomoci překonat jejich problémy, a to pozitivním a příjemným způsobem za pomoci učení se novým dovednostem"(Furman, 2004)[13].

Ačkoliv Kids' skills čerpají z řady různorodých vlivů, lze tuto metodu do značné míry chápat jako rozpracování principů a některých technik SFBT na práci s dětskými klienty obohacené o některé nové a originálními prvky. Proto ji také stručně představuji zde, v rámci našeho tématu „přístup zaměřený na řešení".

Metodu Kids' Skills, rozvinuli čelní představitelé na řešení orientovaného přístupu ve Finsku, Ben Furman a Tapani Ahola (www.kidsskills.org). Kids' skills původně vznikly v mateřské škole Keula ve Finsku, kde jsou děti od čtyř do sedmi let věku. Brzy se však ukázalo, že principy Kids' skills lze úspěšně využít i při práci se staršími dětmi. Ve skutečnosti mají principy Kids' skills málo společného s věkem dítěte. S určitými úpravami lze Kids' skills využít při práci s mladistvými a dokonce i s dospělými. Kids' skills se skládá z patnácti kroků (viz. níže).

Možná vás zajímá, nakolik striktně je potřeba při práci s dětmi dodržovat tyto kroky, zda je nutné zahrnout úplně všechny kroky nebo zda je třeba dodržovat přesné pořadí jednotlivých kroků. Ben Furman v odpovědi používá metaforu tance. Když lidé chodí na lekce tancování, někdy se ptají svých učitelů, zda je lepší potom v tanečním sále improvizovat anebo raději dodržovat přesně ty kroky, které se naučili na kurzu. Učitelé tance obvykle odpovídají, že je užitečné začít při tanci přesně s těmi kroky, které se naučili, a s experimentováním počkat až do chvíle, kdy se budou během tance cítit dostatečně jistí a bezpeční a až se sladí s rytmem hudby. Tehdy je možné experimentovat – měnit pořadí kroků, vynechat některé kroky nebo naopak nějaké nové kroky k tanci přidat. Tento princip se hodí i pro Kids' skills. Když budete poprvé využívat tento model, měli byste jej vyzkoušet pokud možno tak, jak je popsaný. Jakmile si jednotlivé kroky osvojíte a osvojíte si i určitý „cit" pro Kids' skills, můžete začít různě experimentovat a hledat si vlastní způsob využití principů Kids' skills (Furman, 2004). Kroky Kids' skills jsou podle Bena Furmana následující:

[12] „Kids' skills" lze přeložit jako „dovednosti dětí"

[13] Furman, B. Kids' skills – hravý a na řešení zaměřený přístup při práci s dětmi - překlad: Leoš Zatloukal , k dispozici na www.kidsskills.cz

1. Přeměna problémů na dovednosti – zjistěte, jakou dovednost dítě potřebuje k tomu, aby překonalo problém či trápení
2. Dohoda o dovednosti, kterou se dítě bude učit – dojednejte s dítětem, kterou dovednost se začne učit
3. Zkoumání přínosů – pečlivé zkoumání výhod nové dovednosti pro dítě samotné i pro další lidi
4. Pojmenování – vymyslet společně s dítětem zajímavé a atraktivní jméno pro novou dovednost
5. Výběr „pomocníka“ – dítě si vymyslí postavu (z pohádky, nějaké zvíře, hrdinu…), která symbolizuje danou dovednost
6. Hledání podpory – zjistěte, kdo by mohl dítě při učení se nové dovednosti podpořit
7. Posílení sebedůvěry – pomozte dítěti zjistit, proč může věřit, že se novou dovednost dokáže naučit
8. Plánování oslavy – proberte s dítětem, jakým způsobem to oslaví, až se novou dovednost naučí
9. Detailní popis dovednosti – nechte dítě popsat nebo názorně předvést, jak bude nová dovednost konkrétně vypadat
10. Zveřejnění – nechte dítě vhodným způsobem zveřejnit, na jaké dovednosti pracuje
11. Trénování dovednosti – dohodněte se s dítětem kdy, kde a jakým způsobem bude novou dovednost trénovat
12. Připomenutí – dohodněte se s dítětem, jakým způsobem chce připomenout novou dovednost, když na ni třeba někdy zapomene nebo se problémové chování vrátí
13. Oslava – když se dítě naučí dovednost, je čas připravit oslavu a spojit to s poděkováním všem podporovatelům
14. Učení dalších dětí – umožněte dítěti naučit novou dovednost někoho dalšího
15. Další dovednost – dohodněte se s dítětem o další dovednosti, kterou se chce naučit

Metoda Kids' Skills je způsob, jak pracovat s různými druhy problémů tvořivě, hravě, efektivně a přitom nepatologizujícím a na spolupráci zaměřeným způsobem. Kids' Skills se dají využít pro děti od tří let věku. Mohou je využívat psychiatři a psychologové, sociální pracovníci, školní a výchovní poradci, speciální padagogové a také sami rodiče dětí. Pro rodiče je dokonce určen samostatný vzdělávací program, který má za cíl zvyšovat rodičovské kompetence a pomáhat rozšiřovat repertoár způsobů, jak si poradit v obtížných výchovných situacích (viz www.kidsskills.cz).

Literatura a zdroje k přístupu zaměřenému na řešení

I když velká většina textů a informací o „přístupu zaměřeném na řešení“ známém též jako „krátká terapie zaměřená na řešení (SFBT – Solution Focused Brief Therapy) a o metodě Kids‘ skills je dostupná v angličtině, některé texty jsou dnes přístupné také v českém jazyce.

Nejvýznamnější knihy od zakladatelů terapie zaměřené na řešení jsou Klíče k řešení v krátké terapii (De Shazer, 1993), Putting difference to work (De Shazer, 1991), Words were originally magic (De Shazer, 1994), Posílení rodiny (Berg, 1994), Interviewing for solutions (De Jong, Berg, 1998) nebo poslední kniha More than miracles (De Shazer et al., 2007). V českém překladu k tomu navíc vyšla Zázračná otázka. Krátká terapie zaměřená na řešení (Shazer, Dolan a kol.,2011) a nejnověji kniha Zázračná metoda. Radikálně nový přístup k problémovému pití alkoholu Scotta Millera a Insoo Kim Berg (2014), která představuje na řešení zaměřený přístup v praktické podobě svépomocné příručky pro ty, kteří se sami a bez terapeuta chtějí zbavit závislosti na alkoholu, nebo, jak podotýká Leoš Zatloukal (Zatloukal 2014), jakýchkoliv jiných osobních problémů. Dobrou ucelenou informaci přináší o celém přístupu text Leoše Zatloukala Přístup zaměřený na řešení – stručný úvod , publikovaný na stránkách Olomoucké vzdělávací společnosti Dalet .

K doporučené literatuře ke Kids‘ Skills patří zejména práce Bena Furmana a T. Aholy (Furman 2004, 2010, 2000; Furmam, Ahola 1992). Pokud jde o další zdroje ke Kids‘ skills, odkazuji na stránky www.kidsskills.cz , kde je také řada textů ke stažení.

Závěry

Viděl jsem, že participativní praxe ve Švýcarsku nám může být výzvou, jak při práci s ohroženými dětmi v rámci systému SPOD a v náhradní péči postupovat dál. Uvědomoval jsem si rozdíl v dominantních hodnotách a přístupech, v jazyce, jakým se mluví o pomoci dětem a rodinám (a tím nemám na mysli němčinu či francouzštinu). Ve Švýcarsku převládající diskurz práv dítěte a přístup „orientovaný na dítě“ (child-centered approach) stavěl vždy do středu pozornosti práce s ohroženými dětmi participaci a spolupráci spolu s otázkami, jak ještě lépe naplnit potřeby dětí, které přišly často o to nejcennější: svou rodinu a kus dětství. Ohrožené děti se stávaly subjekty, jejich participující spolupráce a posilování jejich vlastních zdrojů se staly klíčem řešení problémů. Možná to bylo proto, že jsem byl obklopen samými nadšenými podporovateli práv dětí, ale ať jsme byli, kde chtěli, všude jsme ve Švýcarsku naráželi na podobný přístup a postoje.

Ve světle tohoto stavu praxe ve Švýcarsku (a pokud je mi známo z literatury lze podobný trend spatřovat také v některých dalších zemích západní Evropy a USA) se mi jeví

kolaborativní přístup a na řešení zaměřený přístup být na výsost užitečnými a efektivními vodítky k rozšiřování participativní praxe v sociálních službách a ochraně dětí také v našich podmínkách. Nejen proto, že jsem principy obou přístupů spatřoval v pozadí dobré švýcarské praxe, jak jsem se s ní měl možnost v krátkosti seznámit, ale také pro reálné možnosti oba přístupy rozvíjet v české praxi, díky nedávno zahájeným vzdělávacím programům a aktivitám. Dlužno dodat, že to jistě nejsou jediné dvě možnosti či přístupy k úspěšnému rozvoji participační praxe a že sami čerpali inspiraci z mnoha velmi různorodých zdrojů.

V druhé části příspěvku jsem se snažil oba přístupy alespoň stručně představit. Rozsah ani povaha tohoto textu neumožnily představit oba přístupy hlouběji, ale doufám, že se mi alespoň podařilo ukázat jejich užitečnost, jako možných cest, jak se dostat blíže k dítěti jako partnerovi dialogu a jak dítě zapojit do řešení (jeho osobních problémů či životních rozhodnutí). Doufám, že ti, které participativní potenciál obou přístupů zaujal, najdou své vlastní cesty, jak se dostat dál a hlouběji.

Zavádění participativní praxe do práce s ohroženými dětmi a rodinami u nás ztěžuje mnoho věcí a na mnohé si jistě lze postěžovat: rámec, který u nás vytváří vysoká centralizace politických a administrativních struktur, slabá občanská kultura a tradiční pojetí SPO založené převážně na kontrolní a protektivní roli odborníků a pověřených organizací nebo málo rozšířené povědomí o participativní praxi a o přístupech, které ji mohou rozvíjet v praxi pomáhajících odborníků a organizací. Ačkoliv nemáme jako švýcarští kolegové výhodu historické tradice (polo)přímé demokracie a životné občanské kultury, která je obecným podhoubím úspěšného rozšíření participativní praxe v oblasti ochrany dětí, a ačkoliv „kolaborativní přístup“, ani „na řešení zaměřený přístup“, nejsou v ČR ještě příliš známé a rozšířené, existují už i u nás kvalitní vzdělávací a výcvikové programy a další zdroje, které mohou pomoci a už pomáhají profesionálům v oblasti SPOD a náhradní péče posunout participaci dětí z kategorie preferované budoucnosti do kategorie žité reality. Orientace na malé krůčky a naše vlastní „malé zdroje“ může přinést opravdovou velkou změnu, na kterou zatím mnozí čekáme. Vím ale, že řada kolegů nečeká a na dobrodružnou cestu k participační práci s ohroženými dětmi se už vydala. Mnozí jako frekventanti výcviků, realizátoři malých projektů, realizátoři vzdělávacích programů či inovátoři svých vlastních praxí. Rád se k tomu svými malými krůčky připojuji.

II. Zavádění participace dětí a mládeže v kontextu kvality péče v sociálních službách

Pavel Navrátil

Abstract

All children have an important right to participate. This right is especially valuable for children in the child protection system (e.g. children at risk). Social workers have the key responsibility to facilitate and secure this. However, participation is not an easy process and can be really challenging. Children can participate in many ways - in matters that affect them personally or those that relate generally to children in need or to all young citizens. This paper refers to my experience in children's home Riederenholz (St. Gallen, Switzerland) and to the research on all these aspects, drawing particularly on the views of the children themselves. While this paper focuses on children, many of the principles and practices promoting their participation are equally applicable to families and other service users.

Keywords: children, participation, child protection, social services

Úvod

Přestože žijeme v demokratické společnosti již téměř čtvrt století, stále ještě v mnoha sociálních službách přežívá duch *paternalismu*. Shodou okolností v posledních dnech zčeřila poklidnou letní hladinu českých médií informace o naprosto nevyhovujících podmínkách v Dětském domově v Liběchově na Mělnicku, kde do současnosti panuje nepřiměřeně tvrdý režim, v němž děti nejenže nejsou vnímány jako partneři, nýbrž s nimi bylo zacházeno spíše jako s trestanci (Mazancová, 2014). Přes takové excesy se však přeci jen zdá, že se začíná prosazovat názor, že organizace poskytující sociální služby jsou zodpovědné za podporu svých uživatelů na *participačních procesech.* Dokonce nejen těch, které přímočaře souvisí s jejich osobním životem a individuálním plánem rozvoje, nýbrž i těch, které se vztahují k poskytování a utváření sociálních služeb v organizaci.

Krebs (2010) popisuje uplatňování participativní filozofie jako zásadní změnu postavení člověka, který přestává být *objektem* sociální politiky, a stává se jejím plnoprávným, odpovědným a respektovaným subjektem. Zapojení uživatelů do rozhodování se tak stává také důležitou složkou hodnocení kvality sociálních služeb. Pozvolna se tento trend uplatňuje i pro uživatele sociálních služeb, kteří patří do kategorie dětí a mladistvých. K následující

studii mě bezprostředně inspirovala zkušenost z dětského domova Riederenholz[14] ve švýcarském St. Gallenu, který prošel reformou a stal se modelovým příkladem participativně orientované organizace sloužící dětem. Hledisko „participativnosti“ zde bylo aplikováno nejen na přímou práci s dětmi, ale stalo se také kritériem hodnocení kvality dětského domova jako organizačního celku, v němž se duch participace stal součástí organizační kultury. Vzhledem k tomu, že obdobná proměna čeká řadu dětských domovů v České republice (a nejenom jich), považoval jsem reflexi této zkušenosti jako výborný startovní bod. Abych však svoji zkušenost z dětského domova Riederenholz zasadil do širšího kontextu, opírám se rovněž o literaturu, která se tématu zavádění participační filozofie do organizačního prostředí sociálních služeb pro děti a mládež věnuje.

Myšlenka, že se děti a mladiství mohou a mají podílet na *rozhodování* v kontextu sociálních služeb, se však neuplatňovala vždy. Dřívější pohledy na participaci se zaměřovaly převážně na dospělé, a také v oblasti služeb pro děti a mládež se vycházelo z předpokladu, že zapojením rodičů dochází automaticky k reprezentaci nejlepších zájmů dítěte. McNeishová a Newman (2002) komentují vývoj participativního diskursu v anglosaském prostředí a konstatují, že v současnosti se zde ovšem již nevede debata o tom, zda děti a mladistvé do rozhodování zapojovat, ale spíše hledají cesty, jaké přístupy k zapojení uplatňovat v různých podmínkách a situacích, aby toto zapojení dětí a mladistvých bylo účinné a autentické. V českém prostředí se zdá, že k samozřejmosti představy o zapojování dětí a mladistvých do rozhodování v kontextu sociálních služeb máme ještě dosti daleko. V následující studii se proto zaměřuji na participaci jako jednu z dimenzí kvality sociálních služeb a kladu si otázku: *Jakými způsoby můžeme podporovat participaci v organizaci v kontextu zvyšování kvality sociálních služeb?*

Východisko k pojetí participace dětí

Idea participace přináší v současné době velmi podstatné náměty k inovaci *sociálních služeb v oblasti sociální práce s dětmi, mládeží a jejich rodinami*. Je ovšem nutno podotknout, že *participace* není jednoduchým a jednoduše aplikovatelným konceptem. V literatuře se navíc objevují různá pojetí participace, a každé z nich přináší jisté hledisko či způsob chápání participace a také specifické pojetí participačních procesů. Proto považuji za potřebné vymezit své chápání participace, z něhož budu svoji zkušenost z dětského domova Riederenholz interpretovat.

[14] www.kinderheim.stadt.sg.ch

Podle Akademického slovníku lze pojem participace definovat jako *účast, účastenství* či *podíl* (Kraus 2009). Boyden a Ennew (1997) však vysvětlují, že existují přinejmenším dvě základní pojetí participace. Podle prvního z nich je pojem participace synonymem prosté *účasti, přítomnosti* na nějakém místě či aktivitě. Druhé pojetí hledá podstatu participace ve sdílení moci a chápe participaci jako formu *zmocnění*, které umožnuje účastníkům reálně se podílet na *rozhodování*. Přestože preferuji chápání participace jako formy zmocnění k reálnému podílu na rozhodování, uznávám, že vyžaduje mnohem sofistikovanější přístup, než první pojetí participace jako prosté účasti, které se zdá být relativně snadno dosažitelné. Nicméně je právě úkolem tohoto textu hledat cesty, jak organizacím sociálních služeb napomoci, aby mohly zavádět participační praxi, jejímž obsahem je zmocnění dětí a mládeže *k reálnému podílu na rozhodování o sobě a službách v organizaci.*

Participační přístup k dětem a mládeži vychází z diskuzí o participaci, které se původně vedly ve vztahu k dospělým členům společnosti, tj. občanům s volebním právem. Za dnes již klasické autory jsou považováni zejména Sherry Arnsteinová (1969), Brager a Specht (1973), kteří publikovali dodnes vlivné úvahy o participaci dospělých. Arnsteinová (1969, s. 216) například ve své představě o participaci zdůraznila myšlenku sdílení zdrojů v demokratické společnosti a participaci chápala jako prostředek zásadní sociální reformy:

„*...citizen participation is a categorical term for citizen power. It is the redistribution of power that enables the have-not citizens, presently excluded from the political and economic processes, to be deliberately included in the future. It is the strategy by which the have-nots join in determining how information is shared, goals and policies are set, tax resources are allocated, programs are operated, and benefits like contracts and patronage are parceled out. In short, it is the means by which they can induce significant social reform which enables them to share in the benefits of the affluent society*."

Vizionářské práce Arnsteinové (1969), Bragera a Spechta (1973) jsou zejména v posledních dvou desetiletích intenzivně rozpracovávány v kontextu participace dětí a mládeže. Například Kaplánek (2012) ve vztahu k dětem chápe participaci jako nástroj *výchovy* demokratického občana, tedy osobnosti, která je schopna „každodenní demokracie" a je připravena na maximální spoluúčast v rozhodnutích, která se jí týkají. Podle něj je třeba participaci zakoušet už od dětství, a to ve všech socializačních systémech. V těch primárních (rodina) i sekundárních (mateřská škola, všechny stupně škol, školská zařízení, zařízení náhradní péče). Je tedy podstatné, aby děti vstupovaly do participačních procesů také v sociálních službách,

neboť v nich se nachází děti, které jsou zvláště zranitelné a pro něž je participativní zkušenost prostředkem posílení a zmocnění.

Obecně se zdá, že při participaci dětí a mládeže se mohou uplatňovat stejná východiska a principy jako v případě participace dospělých. Přesto je třeba však brát do úvahy jistá specifika, která se k dětství a mladému věku vztahují. McNeishová a Newman (2002) upozorňují, že v kontextu participace dětí a mládeže je třeba brát do úvahy zejména následující faktory:

- *Sociální interpretace dětství v dané kultuře*: Vliv postojů dospělých a jejich dob, jak je v dané kultuře či společnosti participace sociálně akceptována.
- *Právní a sociální způsobilost*: Sociálně a zejména právně nemají děti a mládež stejnou míru autonomie jako dospělí. Z hlediska participačních procesů je třeba tyto limity reflektovat.
- *Kontinuita a rychlost vývoje*: Vzhledem k tomu, že u dětí a mládeže dochází v souvislosti s jejich vývojem k podstatným změnám mnohem rychleji než u dospělých, dochází rovněž k průběžným změnám jejich zájmů a schopností. Tyto změny ovlivňují rovněž participační proces.
- *Jiná percepce času dospělými a dětmi*: Ačkoliv máme k dispozici univerzální měřidla času, vnímání času je relativní a subjektivní. To platí také o vnímání času ve vztahu k věku. Zatímco rok se může pro desetileté dítě jevit jako nekonečný prostor, pro dospělého to může být v principu krátká lhůta. V participačních procesech může být tedy časování citlivou otázkou, kterou je třeba posuzovat vzhledem ke všem zúčastněným.

S vědomím, že při úvaze o participaci dětí a mládeže je možno s jistým omezením vycházet z podnětů v oblasti participace dospělých, nastíním nyní základní důvody, o které se participativní myšlení při práci s dětmi opírá.

Smysl participační praxe

Při debatách v dětském domově Riederenholz jsme znovu a znovu zjišťovali, že princip participace se jeví pracovníkům domova jako velmi důležitý, že je určitým filozofickým rámcem jejich práce. Jaké jsou tedy důvody participativní praxe? Dobrých argumentů pro zapojování dětí do rozhodování je mnoho. Jejich spektrum je velmi rozmanité a najdeme mezi

nimi motivy etické, politické, právní, pragmatické i náboženské a filozofické (Kaplánek 2012; McNeishová et al. 2002; Sinclairová and Franklin 2000). Některé z nich nyní uvedu a rámcově představím.

Jedna skupina argumentů se odkazuje zejména na *nezbytnost prosazení a uplatnění práv dětí.* V principu jde o to, že děti jsou občané a uživatelé služeb a sdílejí stejná základní práva účastnit se a participovat jako všichni ostatní. Tato práva jim nemají být upírána. Další skupina argumentů se vztahuje k *rozvoji práv zákazníků a uživatelů*. Různé skupiny zákazníků a uživatelů sociálních služeb dávají najevo, že chtějí participovat na rozvoji služeb. Vzrůstá jejich zájem a konkrétní tlak (a to i v cílové skupině dětí a mládeže) s tím, že chtějí ovlivňovat cíle i podobu služeb, které jsou poskytovány ať už státními či nestátními organizacemi. Na participaci je možno nahlížet také jako na prostou *právní povinnost.* Právo dětí na participaci je obsaženo v řadě právních dokumentů, zejména v Úmluvě OSN o právech dítěte (specificky čl. 12), v zákoně o Sociálně-právní ochraně dětí 359/1999 Sb. (samozřejmě další). Participaci je dále možno chápat také jako nástroj *zlepšení poskytovaných služeb.* Konzultace s dětmi umožňuje zlepšování poskytovaných služeb a jejich přizpůsobení měnícím se potřebám. Děti je mohou pomoci definovat. Participace tak vede k přesnějším, vhodnějším rozhodnutím, která jsou lépe informována, a díky participaci vzrůstá pravděpodobnost, že společně učiněná rozhodnutí budou realizována a že budou účinnější. Participace dává dětem určitou úroveň vlivu, prvek volby a může jim pomoci pochopit jejich vlastní přání a potřeby. Další soubor argumentů zdůrazňuje, že participace vede k posílení *demokratických procesů*. Děti se prostřednictvím participace stávají lépe připravené pro život v demokratické společnosti, a aby se mohly stát aktivními členy své komunity. V současnosti se otázka rozvoje „občanskosti“ stává navíc vysoce atraktivní a politickou. Děti se jako budoucí občané (s volebním právem) musí „někde“ naučit být aktivními členy své vlastní komunity a státu, podílet se na jejich správě (správě věcí veřejných). Ve prospěch podpory participace také hovoří zkušenost, že *participace zlepšuje ochranu dětí.* Participace se ukazuje být důležitou složkou ochrany dětí. Opakovaně se potvrzuje, že právě neschopnost naslouchat dětem přispěla v konkrétních případech k jejich zneužívání. Jiné argumenty pak poukazují na to, že *participace napomáhá rozvoji důležitých životních dovedností.* Jde zejména o komunikaci, vyjednávání, dovednost stanovování priorit a rozhodování. Na tento soubor argumentů navazuje další, podle něhož participace nepodporuje jen dílčí dovednosti, nýbrž *podněcuje rozvoj celé osobnosti.* Efektivní participace totiž může přispět k rozvoji sebedůvěry ve vlastní schopnosti, zvýšit sebevědomí i napomoci ujasnění vlastní identity. Mnohým autorům se pak participace jeví jako univerzální proces, který souvisí také s *transcendencí našeho bytí.*

Člověk se stává člověkem právě tím, že participuje na Boží důstojnosti, na svém životním prostředí, životě společnosti, v kontextu kultury. Participace je zde představena jako něco základního a lidsky bytostného, bez čehož nemůže být člověk člověkem.

Z uvedených argumentů by se participace mohla jevit jako univerzální lék, který odstraní všechny obtíže a problémy společnosti i jednotlivců. Takovéto zjednodušené chápání by bylo jistě naivní a nesprávné. Participační diskurs přináší důležité zaměření na demokratické hodnoty, které staví do centra zájmu *interakci člověka s jeho sociálním prostředím*. Takový předmět zájmu je dokonale ve shodě s klíčovými hodnotami a optikou sociální práce. Současně je však třeba upozornit, že praktické zavádění participace má i řadu ideových i praktických limitů. Jak upozornila Healy (1998), je participace procesem, který je třeba vnímat v kontextech. Abychom však mohli důsledně analyzovat kontexty, které ovlivňují participaci, je třeba nejprve jasně definovat oblasti, v nichž dochází k participačním procesům. Každá oblast je pak nepochybně sevřena do jiných kontextů, které vymezují specifické podmínky limitující či podporující participaci, její možnosti i potřebné formy.

Oblasti participace

Zdá se, že v českém prostředí je akcentována zejména *politická oblast participace*. Politická participace se týká zejména podílu jedinců na rozhodování při správě významných témat společnosti a života lidí v ní. Například Hofbauer (2002, s. 7) participaci definuje jako: „*účast lidí na procesu rozhodování, řízení a správy*." Tentýž autor ovšem vedle politické participace upozorňuje také na participaci ve sféře ekonomické a sociální. V kontextu *ekonomické participace* jde podle něj zejména o spolurozhodování v oblasti práce a pracovního trhu. *Sociální participace* pak podle Hofbauera souvisí s příslušností občana k sociálním skupinám a s případným dobrovolným členstvím ve spolcích, sdruženích a dalších organizacích.

Existují však další typologie oblastí, které vymezují uplatnění participace z jiného hlediska. Při práci s dětmi a mládeží se participace podle McNeishové a Newmana (2002) může uskutečňovat v pěti oblastech: 1/ individuální rozhodování; 2/ participace na rozvoji služeb; 3/ participace v komunitě; 4/ participace v politice a 5/ participace ve výzkumu.

První oblast participace je tedy oblast *individuálního rozhodování* a týká se rozhodování o všech aspektech života mladého člověka. V této sféře tedy jde o to, aby se děti mohly do rozhodování o své osobě zapojit. Participační právo se týká nejen běžného rodinného života, ale zvláště situací, kdy dochází ke krizi a dítě vstupuje do systému sociálních (také zdravotních) služeb. Například při rozpadu rodiny a manželství, v situacích zanedbání péče o dítě, při náhradním umísťování dítěte, při potřebě lékařského ošetření atd. To ovšem

neznamená, že by participační právo mělo být omezeno jen na krize. Naopak, participační myšlení musí prolínat každodenním přístupem v péči o dítě, je součástí individuální sociální práce. V krizových situacích je však zajištění participačních práv zásadní. Jak ovšem můžeme podporovat zvyšování kvality služeb v individuálním rozhodování? McNeishová a Newman (2002, s. 195) podávají výčet důležitých podmínek, které je třeba při podpoře individuálního rozhodování mladých lidí dodržet, případně rozvíjet:

Tabulka 1 Klíčové podmínky podpory individuálního rozhodování

Informování dětí	Děti je třeba brát jako plnohodnotné partnery, které je třeba přiměřeným způsobem informovat, aby jejich rozhodnutí mohla být informovaná.
Přiměřený čas a vysvětlení	Dětem je potřeba poskytnout dostatek času a přiměřené vysvětlení, aby mohli dobře porozumět situaci i možnostem v ní.
Průběžná konzultace	Proces rozhodování nesmí být omezen na jednorázové setkání, během něhož je učiněno rozhodnutí, nýbrž musí být nastaven jako kontinuální proces. Tomu musí odpovídat nabídka průběžných konzultací.
Neodsuzující podpora	Poskytovaná podpora musí být dostupná a především neodsuzující.
Přiměřené místo a podmínky	Je také třeba připravit vhodné místo, které bude dostatečně příjemné a soukromé, aby se dítě v místě cítilo dobře. Běžné poradenské místnosti jsou vybaveny spíše s ohledem na potřeby dospělých a dětem nevyhovují.
Prostor na přípravu	Jestliže má dítě vstoupit do procesu participace na rozhodování, kterého se bude účastni dospělá osoba, je třeba dítě na takovou situaci připravit a také ji s dítětem zpětně zhodnotit.
Nezaujatost	Pracovník, který proces participace facilituje, musí být schopen nezaujatého postoje. Zvláště v případech, kdy se proces rozhodování uskutečňuje ve spolupráci s rodiči a dalšími specialisty, kdy se jejich postoje a názory mohou značně odlišovat.
Pozornost k prioritám dětí	Pokud má dítě pociťovat, že je reálným spoluhráčem v procesu participace, je třeba zohledňovat jeho priority, ačkoliv se mohou rozcházet s prioritami dospělých.

Přítomnost „zastánce“ dítěte	V mnoha situacích je výhodné, když pohled dítěte zastupuje jeho zastánce, který pohledy a názory dítěte představuje a vysvětluje. Zvláště v případech, kdy nejde vytvořit takové podmínky, v nichž by dítě (mladý dospělý) mohlo své zájmy reprezentovat samo.
Citlivost ke specifickým potřebám dětí	Zapojení dítěte do rozhodování předpokládá specifickou citlivost k jeho jakýmkoliv potřebám.
Význam zpětné vazby	Zpětná vazba je v případě individuální participace velmi důležitá, neboť mnohé děti mají dojem, že ačkoliv byly vyslechnuty, jejich názor nakonec neměl příliš velký vliv na konečný výsledek rozhodnutí. Proto je třeba s dětmi výsledný stav znovu diskutovat a prověřovat.

Upraveno podle McNeishová a Newman (2002: 195)

Pracovníci dětského domova Riederenholz poukazovali na to, že základním předpokladem participace dětí na individuálním rozhodování je umístění dítěte (jeho zájmů) do středu celého procesu spolupráce s ním, a to jak v rovině organizačních podmínek, tak z hlediska metod sociální práce, jakož i v rovině etické. Sociální služby jsou zřízeny k naplnění potřeb dítěte, participace dítěte na jejich naplnění je logickou součástí uskutečnění této ušlechtilé mise.
Druhá oblast se týká *participace na rozvoji služeb*. V rámci této oblasti se děti a mladí lidé mohou jako uživatelé služeb podílet na jejich plánování, poskytování i evaluaci. Zapojení dětí a mládeže v této sféře může napomoci adekvátnějšímu utváření služeb, které mohou lépe odpovídat potřebám cílové skupiny. Je nutno konstatovat, že zatímco zapojení dětí a mladých lidí do všech fází rozvoje služeb je v posledních letech ve Švýcarsku dosti běžné, problematika angažovaní dětí a mládeže je v tomto kontextu v ČR ještě stále dosti tabu. Existuje celá řada forem zapojení dětí a mladých osob do rozvoje služeb (viz tab. 2). Mezi obvyklé formy zapojování dětí a mládeže do rozvoje služeb v zahraničí (Švýcarsko) náleží zejména konzultování, ale jsou také možné aktivnější formy zapojení, kdy mladí lidé dlouhodobě spolupracují s manažery projektu. Některé agentury například angažují mladé lidi do poradních, nebo přímo do řídících orgánů. Většinou v těchto orgánech působí mladí lidé spolu s dospělými, ale existují také případy, kdy jsou tyto orgány složeny výhradně z mladých osob. K dalším formám zapojení dětí a mládeže náleží také spoluúčast při výběrových řízeních pracovníků příslušné služby či projektu, spolupráce při utváření principů a standardů

služby či projektu, prezentace projektu. V poslední době vzrůstá snaha mladé lidi zapojovat do utváření nových projektů, ale také do jejich evaluace.

Tabulka 2 Přehled forem inovací služeb zapojováním dětí a mládeže ve Švýcarsku

Jednorázové konzultace s dětmi z cílové populace (v/mimo péči)
Aktivní (dlouhodobá) spolupráce s manažery
Ustavování poradních orgánů – výborů Tyto orgány mohou být složeny jen z mladých lidí, kombinované (mladí lidé i dospělí)
Zapojování bývalých uživatelů služeb Evaluace služeb Tréning pracovníků Poskytování služeb dětem a mládeži

Zkušenost se zapojováním dětí a mladých lidí byla ve Švýcarsku nejprve učiněna v nestátním neziskovém sektoru, ale stále více je také importována do státních a obecních služeb.

Další (třetí) oblastí je *participace dětí a mládeže v komunitní úrovni*. Tato oblast participace otevírá nové možnosti, jak se děti a mladí lidé mohou podílet na komunitním rozvoji. Komunitou zde mohou být lokální společenství, ale také zájmové skupiny, které společnou geografickou polohu nerespektují.

Čtvrtou participační oblastí je oblast *politiky a veřejného mínění*. Stále více se hledají možnosti, jak podpořit děti a mládež, aby se mohli podílet na ovlivňování veřejného mínění i politiky. Často se to děje prostřednictví zapojení mladých lidí do mediálních a veřejných kampaní, účastí na veřejných diskuzích atd. Poslední (pátou) oblastí participace může být také oblast *výzkumu.* Mladí lidé se mohou zapojovat do výzkumu v různých rolích, jako konzultanti, tazatelé a mohou se podílet na formulaci výzkumné otázky, dotazníku a samozřejmě mohou vstupovat do dalších fází či činností výzkumu.

Úrovně a formy participace

Literatura rozeznává nejen oblasti participace, ale také její úrovně a formy. Formou participace rozumíme způsoby, jak se ji učit, realizovat a zvyšovat její úroveň (Kaplánek, Kočerová, 2011), přičemž úrovně participace spíše hodnotí míru a kvalitu participace. Sinclairová (2000, s. 2) srovnává pojetí forem a úrovní participace u různých autorů:

Tabulka 3 Formy a úrovně participace

Arnstein (1969)	**Thoburn, Lewis Shemmings (1995)**	**Hart (1997)**	**Shier (2000)**
Občanské řízení	Delegovaná moc Zapojení do tvorby služeb	Dětmi iniciované, sdílené rozhodování s dospělými	Děti sdílí moc a zodpovědnost za rozhodování
Delegovaná moc		Dětmi iniciované a prováděné rozhodování	
Partnerství	Partnerství Participace	Dospělými iniciované, sdílené rozhodování s dospělými	Děti jsou zapojené do rozhodování
Uklidňování	Zapojení Konzultace	Konzultace a informování	Názory dětí jsou brány v potaz
Konzultace	Plná informovanost	Rozhodnutí provedeno dospělými, děti jsou informovány	Děti jsou podporovány ve vyjádření vlastních názorů
		Tokenismus	Dětem je naslouchán
Terapie	Uklidňování	Dekorování	
Manipulace	Manipulace	Manipulace	

Sinclairová (2000: 2), vlastní překlad

V tabulce 3 jsou uvedeny typologie forem a úrovní participace různých autorů, kteří vycházejí z obecného (politického) pojetí Sherry Arnsteinové (1969) a adaptují její model na situaci dětí a mládeže. K snad nejznámějším modelům úrovní participace dětí a mládeže patří Hartův model (1992; 1997). Ten rozlišuje druhy participace s ohledem na míru moci, která je s dětmi sdílena. Protože jeho členění považuji za reprezentativní a zejména prakticky využitelné, budu se mu v dalším textu podrobněji věnovat. Upozorňuji, že orientace tabulky 4 má ve srovnání s tabulkou 3 obrácenou polaritu z hlediska míry sdílené moci. V čem je Hartova typologie užitečná? Může napomoci jednak pro rozlišení toho, co lze za skutečnou participaci vlastně považovat, ale podpoří také naše uvažování o tom, jaká míra participace je v námi řešené situaci přiměřená.

Tabulka 4 Úrovně participace dle Harta

	Úroveň participace	***Charakteristika***
Falešná-participace	**Manipulace**	Situace, kdy jsou děti zapojovány jen jako ilustrace postoje, názoru dospělých.
	Předstírání	Situace, kdy dospělí popírají svoji účast v určitém projektu a předstírají, že byl kompletně řešen dětmi či mládeží (ačkoliv nebyl).
	Ozdoba	Situace, kde jsou děti využity pro zdůvodnění určité aktivity, ale sami důvodu nerozumí a do projektu nejsou zapojeny.
	Dekorace	Zapojení dětí je formální, děti se mohou například účastnit porad, důležitých mítinků, ale nejsou utvořeny podmínky pro jejich smysluplnou participaci.
Skutečná-participace	**Informování**	Dětem jsou poskytovány informace, dospělí mají plnou kontrolu nad plánováním a prováděním projektu. Děti tak zůstávají jen příjemci služeb.
	Konzultace	Děti se mohou k plánům i jejich implementaci vyjadřovat. Dospělí však nad projektem nadále vykonávají kontrolu, ale názory dětí jsou brány v potaz.
	Reprezentace	Děti se v této formě participace podílejí na přípravě i řízení projektu. Častou jsou zástupci dětí vybrání do řídícího týmu. Děti

		však v těchto formách zapojení spíše prezentují své osobní názory, nereprezentují pohledy dalších dětí.
	Partnerství	Partnerství znamená, že mladí lidé spolu s dospělými spolupracují na všech aspektech společného projektu. V rámci partnerství dochází ke skutečnému sdílení moci.
	Sebeřízení	V rámci sebeřízení jsou projekty plánovány a řízeny mladými lidmi a dětmi. Sami se rozhodují, zda a za jakých okolností do projektu zapojí dospělé osoby.

Upraveno dle Hart (1992, 1997), vlastní překlad

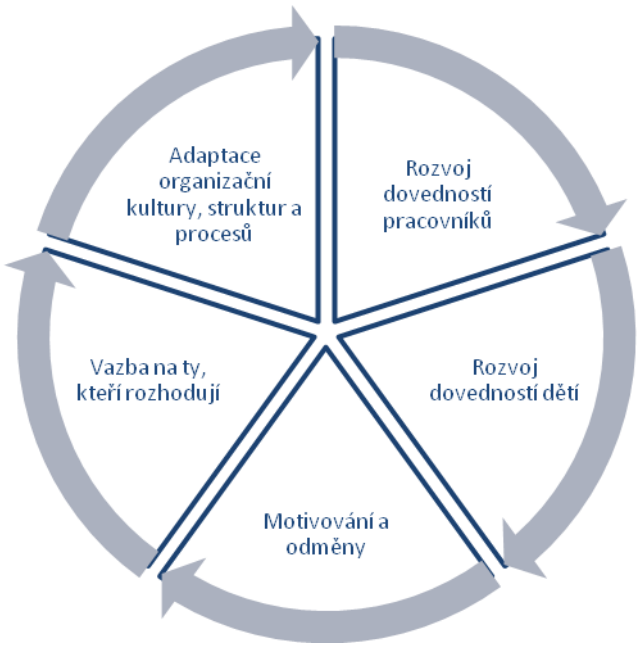
Oblast tzv. *falešné participace* představuje různé formy zapojování dětí, kdy takové zapojení je chápáno jen jako instrumentální vzhledem k zájmům dospělých. Dospělí prostřednictvím „zapojení dětí" dosahují vlastních cílů. Děti jsou dospělým mocensky podřízeny a jejich angažmá není autentické. Nevyjadřuje jejich bytostné zájmy, pohledy, pocity, ačkoliv si to dospělí mohou myslet, či předstírat. Naproti tomu oblast *skutečné participace* zahrnuje takové formy zapojování dětí, v nichž mají možnost autentického projevu, přičemž míra prosazení jejich vlastních zájmů se liší dle typu participace. Zatímco v rámci informování jsou děti chápány jako spíše pasivní příjemci sdělení dospělého, v rámci sebeřízení se stávají autonomními subjekty, které plně uplatňují moc nad vlastními projekty.

Pracovníci z dětského domova Riederenholz využívají všechny uvedené úrovně *skutečné participace*, přičemž míra participativního zapojení dětí do rozhodování se v konkrétních situacích či ve vztahu ke konkrétním problémům pečlivě vyhodnocuje. Také v literatuře se objevuje diskuze, zda je nezbytné a žádoucí, abychom vždy usilovali o nejvyšší stupeň participace. Mnozí autoři se domnívají, že míra participace musí být vždy *citlivě posouzena* s ohledem k příslušné situaci dítěte či dětí, kterých se týká. Například podle Tresedera (2004) je myšlenka, že je třeba vždy dosáhnout nejvyšší míry participace zcela zavádějící, neboť v různých situacích a kontextech je třeba zvolit takovou míru participace, která nejvíce odpovídá zájmům dětí. Také zkušenosti švýcarského systému sociálně-právní ochrany dětí potvrzují, že smyslem participace je dětem prospět, nikoliv je vystavit nepřiměřené zátěži či zodpovědnosti. Participaci je tedy třeba přijímat jako jeden z nástrojů podporující snahu o prosazení nejlepšího zájmu dítěte, nikoliv jako mechanicky uplatňovaný prostředek.

Předpoklady zapojení dětí a mládeže při rozvoji a zvyšování kvality sociálních služeb

Zapojení dětí a mládeže do rozhodování v souvislosti se zvyšováním kvality sociálních služeb ovšem nelze uskutečnit bez náležité přípravy. Také zkušenosti z dětského domova Riederenholz v St. Gallenu potvrzují, že proces budování participativně orientované organizace je dlouhodobý a vyžaduje odpovídající přípravu. V případě tohoto dětského domova si přechod od hierarchicky řízené organizace k organizaci podporující participativní organizační klima vyžádal téměř dva roky práce. Co se osvědčuje? Podobně jako ve zmíněné organizaci také další organizace a výzkumy v nich provedené ukazují, že existují určité *předpoklady*, které zapojení dětí a mladých lidí při zvyšování kvality sociálních služeb podporují (Cohen and Emanuel 1998). Na obrázku 1 je sumarizuji a dále stručně charakterizuji.

Obrázek 1 Předpoklady zapojení dětí a mládeže do rozvoje sociálních služeb



Často opomíjeným předpokladem vytváření participativního rázu organizace je *rozvoj dovedností pracovníků.* Zkušenosti ukazují, že participaci v tomto případě nelze ponechat jen na několika „expertech na participaci“. Měla by se mnohem spíše stát věcí všech zaměstnanců (od vrátného až po šéfa) a každý by měl porozumět svému místu i přínosu k participativní praxi organizace. Podobně je tomu v oblasti *dovedností dětí.* Nelze se spolehnout, že se děti do participace automaticky a bez další průpravy zapojí. I ony musí být na svoji participační roli připraveny (včetně objasnění účelu i procesu participace, tréningu specifických dovedností). Dalším důležitým prvkem podpory participativní praxe v organizaci je vytvoření

systému *motivování a odměn*. Způsoby podpory motivace participujících dětí a mládeže mohou být rozmanité. V dětském domově Riederenholz i v dalších organizacích navštívených ve Švýcarsku jsem se setkal s řadou pozoruhodných námětů (viz tab. 5).

Tabulka 5 Podpora motivace k participaci dětí a mládeže

1/ V prvé řadě jde o to, aby samo téma participace bylo skutečně důležité. Řešený problém musí být všemi stranami vnímán jako významný a smysluplný. Mladí lidé rychle rozpoznají, zda je participace jen formální a nevede k ovlivnění podstatného problému. Pak snadno ztrácejí motivaci a participace zůstane jen prázdným pojmem.
2/ Jako další prvek podpory motivace se ukazuje to, že participativní aktivity musí být zajímavé a zábavné. Aktivity, na níž participují děti a mladí lidé nemohou mít stejný design, jako mají například schůze a meetingy dospělých. Děti je často považují za nudné a nejsou schopny během nich sehrát aktivní roli.
3/ Aby, byl participativní proces pro děti a mladé lidi atraktivní, musí jim participace přinášet nějaký přímý užitek. Tímto užitkem myslím např. vědomí, že účastníci participace přispěli k nějaké přínosné změně, že názory účastníků procesu byly vyslyšeny, nebo třeba i to, že podíl na aktivitách napomohl získat nové dovednosti, znalosti atd.
4/ Zajímavou otázku představují stimuly a odměny. V některých participativních projektech jsou mladí lidé za účast placeni, jinde se osvědčují například nepeněžní formy odměn, například lístky do kina. Placení je třeba zvážit zejména v situaci, kdy jsou za tytéž služby placeni dospělí. Mezi typické odměny patří např. zajištění atraktivního výletu, či speciálního pohoštění. Ne v neposlední řadě je třeba myslet i na prosté poděkování.
5/ Dlouhodobě se ukazuje, že patrně nejvýznamnějším motivačním faktorem je to, že participanti vnímají, že jsou respektováni a jejich účast skutečně ceněna.
6/ Mezi motivačními faktory hraje důležitou roli také potřeba výsledků. Zvláště v případě mladých lidí je třeba myslet na to, že potřebují vidět, že jejich zapojení přineslo konkrétní a viditelný užitek.
7/ Motivaci podporuje poskytování zpětné vazby. Pokud jde o dlouhodobější projekty, v nichž jsou dosahovány viditelné změny postupně, průběžné zpětné vazby zvyšují šanci, že participující o proces neztratí zájem. U mladých lidí je třeba zpětné vazbě věnovat zvýšenou pozornost průběžně. Vysvětlení momentální situace, potřeby dalších kroků, objasnění ne zcela jasných momentů přispívá k překonání mrtvých bodů a demotivace dětí a mladých lidí.

Participace se může stát tragickou fraškou, pokud její aktéři nedisponují přiměřenou *vazbou na ty, kteří o problémovém tématu rozhodují*. Musí být promyšlen způsob, ustaveno propojení na ty, kteří mají moc rozhodnout. Je zcela nepřiměřené, aby se vytvářel dojem participativního procesu, pokud není jasné, že celý proces může reálně ovlivnit konečné rozhodnutí. Naprosto zásadním prvkem podpory zapojení dětí při rozvoji a zvyšování kvality sociálních služeb je z dlouhodobého hlediska zejména *adaptace organizační kultury, struktur a procesů*. Organizace mají tyto prvky orientované zejména na dospělé. Je třeba si klást otázku, jak je uzpůsobit pro zapojení dětí. Zvláště pokud byla organizace dosud řízena hierarchicky, může být její přechod na participativněji orientovanou organizaci složitější a bude potřeba dostatek času na promyšlení i provedení potřebných změn.

Tabulka 6 Poznámka k reformě dětského domova Riederenholz

V dětském domově Riederenholz si vyžádala tato proměna organizace asi dva roky intenzivní činnosti. Zahrnovala zejména vypracování odborného konceptu sociálně pedagogické činnosti s dětmi, evaluaci organizačních struktur a procesů a jejich upravení v souladu s filozofií participace. To vše nikoliv formou odborné expertízy od „zeleného stolu“ nýbrž v diskusích mezi pracovníky a dětmi. Tím mohla být ovlivněna kultura pracoviště dynamicky již v průběhu samotného procesu. Nemusí být zcela zřejmé, že filozofie participace se také promítá do architektonického řešení pracoviště. V dětském domově byl postupně odstraněny zbytečné bariéry tak, aby prostor nevytvářel nepřiměřenou prostorovou exkluzi. Například i proto se kancelář ředitele stala všemi viditelným, otevřeným a přístupným místem.

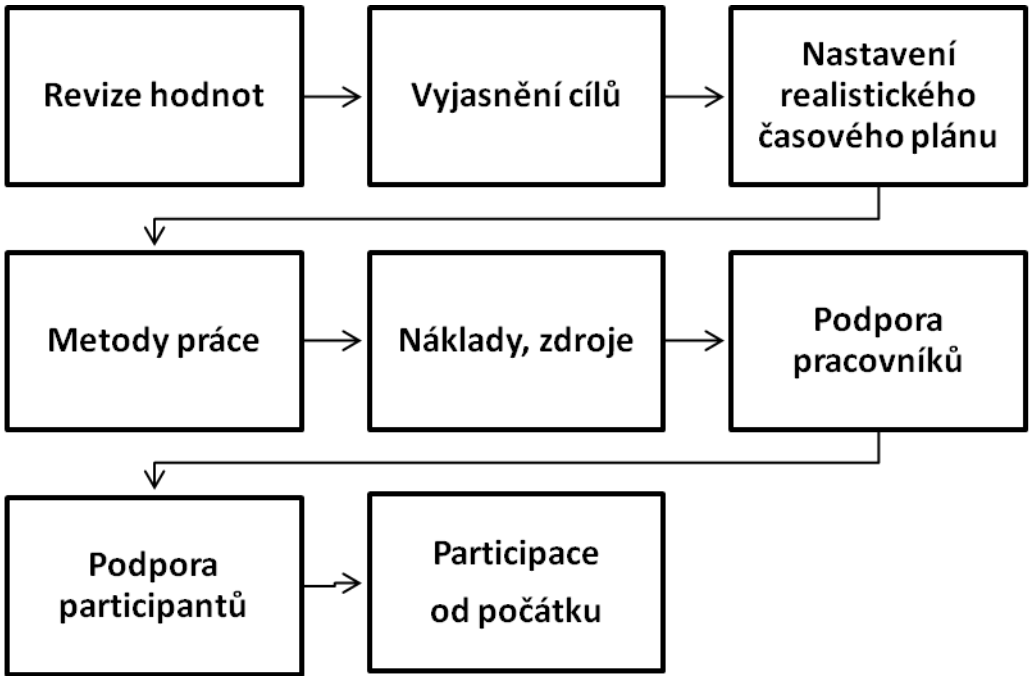
Návrh postupu zavádění participace v organizaci

V závěrečné části chci všechny uvedené poznatky aplikovat pro navržení *klíčových kroků procesu zavádění participačního přístupu do organizace*, která poskytuje své služby dětem a mládeži. V této pasáži se tedy věnuji tématům, kterých jsem se mohl dotýkat již v předchozím textu, ale považuji za důležité představit stupně procesu v jednom sytému kroků, tak aby byla usnadněna jejich aplikace.

Zavedení participativní praxe do běžné organizace pracující s dětmi je žádoucí z mnoha hledisek. Přesto tento proces není jednoduchý a nelze jej přímočaře a bez dobré přípravy uskutečnit. Většina organizací (ačkoliv mají primárně sloužit dětem a mládeži) jsou vybudovány dle představ a potřeb dospělých, mají hierarchickou strukturu a se zapojením dětí

do rozhodovacích procesů se v jejich rámci nepočítá. Z tohoto úhlu je tedy pochopitelné, že takové organizace nejsou nastaveny na participaci dětí a mladých osob a že jejich organizační kultura, struktura a organizační procesy musí být do souladu se zamýšlenou participativní praxí teprve uvedeny. Jinak participační praxe naráží na zjevné i skryté organizační bariéry, které mohou snahu o zapojení dětí a mládeže zcela znemožnit. Vlastní proces zavádění participace v organizaci může mít strukturu, uvedenou na obrázku 2. Tato struktura je referencí zkušeností pracovníků dětského domova Riederenholz a vybraných výzkumů, které se snažily reflektovat tento proces (McNeishová and Newman 2002, s. 198).

Obrázek 2 Zavádění participace v organizaci



Upraveno dle McNeish and Newman (2002, s. 198)

KROK 1: Revize hodnot

Prvním krokem, kterým zahájili pracovníci dětského domova Riederenholz cestu k přípravě více participativní kultury organizace bylo „změření“, zda jsou pracovníci organizace připravena vzít participaci za svou, respektive zda jsou jejich *hodnoty* kompatibilní s ideou participace dětí a mladých lidí. Soustředili se přitom zejména na otázky: 1/ *Věříme, že mladé osoby mají schopnost participovat jako autonomní jednotlivci*? 2/ *Je naším prvořadým úkolem ochrana dětí***,** nebo *umožnění práva na jejich participaci*? Tyto otázky měly napomoci otevřít diskusi o předpokladech práce s dětmi. Klíčové dilema, které se zde otevírá, spočívá v

nutnosti hledat rovnováhu mezi participací a protekcionismem. Bariéry mohou být i na straně mladých a lze je vyjádři pochybnostmi typu „*dospělým se nedá věřit*“ „*dospělí nemají opravdový zájem*“. S ohledem na některé biografie dětí v sociálních zařízeních se těmto pochybnostem nelze divit.

KROK 2: Vyjasnění cílů

Ve vstupní fázi celého procesu je třeba zvážit, proč jako organizace participaci vlastně zavádíme, čeho chce organizace v oblasti participace dosáhnout a jaká úroveň participace je pro organizaci žádoucí a reálná. Tato témata je třeba se všemi participanty prodiskutovat a odsouhlasit. K závěrům je třeba se pravidelně vracet a hodnotit dosažený stav, případně navrhovat a diskutovat změny. Na počátku celého procesu je potřeba vyjasnit, v jakých oblastech je participace možná a ve kterých ne.

KROK 3: Navržení časového plánu

Dosažení participativního přístupu v organizaci vyžaduje čas. Již dříve jsem upozornil, že proces zavádění participativní filozofie a praxe trval v dětském domově Riderenholz dva roky. Taková doba se může na první pohled jevit jako přehnaná. Ve skutečnosti ale odpovídala potřebě zásadní reformy organizace, která doposud fungovala na bázi hierarchického řízení. Na dostatek času je tedy třeba myslet již v okamžiku plánování celého procesu. Je tedy lépe vyjít ze zkušenosti, že vše bude pravděpodobně trvat déle, než se zpočátku předpokládá.

KROK 4: Ujasnění metod práce (spolupráce)

Proces participace či spolupráce týmů, jehož členové jsou dospělí se děje obvykle na poradách či shromážděních. V případě participativních procesů, kterého se mají účastnit i děti či mladí lidé je potřeba hledat i jiné prostředky. Je potřeba promyslet místo setkávání, přiměřenost časování. V případě spolupráce s dětmi a mládeží hraje také mimořádnou roli dostatek času na vzájemné poznání, ustavení pocitu bezpečí a důvěry. V rámci metod práce je potřeba zejména promyslet cesty, jak dosáhnout toho, aby mladí participující měli reálnou šanci proces ovlivnit. S tím souvisí i počet mladých účastníků, který musí být vyvážený ve vztahu k dospělým.

KROK 5: Náklady a zdroje

Zavedení participačního organizačního stylu v organizaci vyžaduje zdroje na trénink všech participujících (zaměstnanců i dětí a mládeže). Nicméně mohou vznikat i jiné náklady, například na dopravu zúčastněných, zajištění péče o děti, zajištění specifického vybavení pro skupinové aktivity, poskytnutí odměn mladým účastníkům atp.

KROK 6: Podpora pracovníků

V předchozím textu jsem upozornil, že participace vyžaduje podíl všech pracovníků organizace. Není tedy věcí jen několika vybraných jedinců (expertů), kteří budou pro organizaci zajišťovat participační praxi. Pracovníci přímé péče musí vědět, že všichni pracovníci participativní model práce chápou a sdílejí. Organizace musí participaci přijmout jako princip svého fungování. Jedině tak lze očekávat, že participativní přístupy přinesou očekávané výsledky. Pracovníkům je tedy třeba poskytnou příslušnou podporu, aby porozuměli a naučili se participativní praxi respektovat a uskutečňovat v pozici, kterou v organizaci zaujímají (řídící a organizační pracovníci, pracovníci v kontaktu s klientem, pomocní pracovníci).

KROK 7: Podpora mladých participantů

Také děti a mladí lidé potřebují podporu, aby se mohli stát aktivními participanty. K podpoře náleží objasnění smyslu participace, překonání vstupní nejistoty či nedůvěry, ale také dostatečný trénink. V rámci podpory patří náležitá pozornost také způsobům komunikace, poskytování informací s ohledem na to, aby vše bylo pro mladé participující srozumitelné. Překážky někdy vznikají v důsledku používání odborné profesní terminologie, která byla v pracovním týmu již dříve zavedena. V mnoha týmech je spolupráce dospělých organizována prostřednictvím psané komunikace. Participativní týmy, v nichž jsou zapojeni mladí lidé, s ní však již nevystačí.

KROK 8: Participace od počátku

Častým pokušením dospělých aktérů je rozběhnout určitý projekt (aktivitu) a teprve později k nim přizvat mladé participanty. Ačkoliv tento postup nemusí být zamýšlen zle, jeho důsledkem je to, že se mladým participantům snižuje šance do procesu autenticky vstoupit a mít skutečný podíl na rozhodování. Proto nedoporučuji začínat jen mezi dospělými a mladé přizvat teprve později.

Tento návrh jednotlivých kroků podávám jako námět k vlastnímu prozkoumání a zvážení s ohledem na situaci vlastní organizace. Při zavádění participativní praxe však také doporučuji využít podporu zkušeného supervizora či facilitátora, který může proces přechod k novému modelu organizace usnadnit.

Závěr

V této studii jsem čerpal především z inspirující zkušenosti studijního pobytu v dětském domově *Riederenholz v St. Gallenu ve Švýcarsku*. Svoji zkušenost jsem podepřel o studium další odborné literatury, abych si ověřil, zda a jak moje zahraniční zkušenost koresponduje se stavem bádání v tématu participace dětí a mládeže zejména z domácího a anglosaského prostředí. Diskutoval jsem klíčová témata související s podporou participativního myšlení v organizaci. Nejprve jsem stručně zmapoval východiska participace dětí, dále jsem diskutoval smysl tématu participace dětí a mládeže, popsal jsem oblasti participace dětí a mládeže a zabýval se úrovněmi a formami participace. Na základě těchto konceptů a poznatků jsem nakonec uvedl předpoklady zapojení dětí a mládeže při rozvoji a zvyšování kvality sociálních služeb a navrhl model zavádění participativní praxe.

Zkušenost z dětského domova Riederenholz ve Švýcarském St. Gallenu podnítila můj zájem o problematiku participace a jejího zavádění do organizačního prostředí sociálních služeb. Nechci vzbudit dojem, že dětský domov Riederenholz představuje ráj na zemi. Stále se jedná jen o náhradní formu péče, která do světa dítěte vstupuje proto, že v rodinném systému dítěte něco selhalo, či nefungovalo, jak mělo. Přesto ve mě zůstal dojem, že pracovníci tohoto zařízení postavili nejlepší zájmy dítěte do středu svého zájmu a snaží se i v této umělé situaci (péče o dítě v instituci) vytvářet podnětné prostředí pro to, aby se dítěti nejenom dostalo nezbytného zázemí pro jeho fyzické přežití, ale aby vyrůstalo v úctě a lásce a mohlo se tak stát aktivním a sebeorganizujícím členem společnosti.

Z tohoto hlediska považuji participační filozofii jako zdroj možné a snad i nutné inspirace, která by měla proniknout do života našich institucí pečujících o děti, neboť představuje významný prvek jejich humanizace a přibližuje je k takovému stavu, který vytváří naději, že se jejich pomoc přiblíží více tomu, co děti pro sebe a svůj budoucí život skutečně potřebují.

III. Způsoby práce s dysfunkční rodinou v oblasti rozvodové/rozchodové problematiky s ohledem na nejlepší zájem dítěte

Eva Janíčková

Abstract

Abstract: The chapter is devoted to the application of the "best interests of the child" with regard to the rights of the child and his status as a subject of law in different contexts when working with vulnerable families, especially in the area of divorce issues/matters. Attention is focused on ways of working with vulnerable families using examples of good practice from Switzerland, thus establishing cooperation between institutions and organizations providing services through direct work with families so that the family is motivated to cooperate and set goals lead to effective solutions of the situation by strengthening the competences of the family. The support of family competences is undertaken from possible alternatives for communication with the family - through mediation, therapy oriented towards solutions, open cooperation between families and professionals. The theoretical findings are complemented by case studies as a basis for reflection on possible approaches when dealing with situations in which vulnerable families can find themselves.

Keywords: family, child, right, danger, divorce, cooperation, support, competence

Úvod: Pojem nejlepší zájem dítěte ve švýcarské praxi

Ve švýcarském systému je při uplatňování nejlepšího zájmu dítěte základním principem skutečnost, že dítě je vnímáno jako subjekt nikoliv jako objekt práva. Dalším důležitým aspektem se jeví kooperace a spolupráce odborníků, institucí a organizací při řešení jednotlivých případů. Práce s rodinou se zaměřuje zejména na motivaci rodiny ke spolupráci stanovením cílů, které směřují k efektivnímu řešení její situace, tedy k posílení kompetencí jednotlivých členů.

Důraz bývá kladen také na to, že každý případ je individuální a žádný právní systém nemůže postihnout rozmanitost životní reality. V rozhodovacím procesu není mínění dítěte jediným prvkem, ale velmi hodnotným a stává se nedílnou součástí daného kontextu. Ve švýcarském prostředí je akceptující přístup nutný při práci s rodinou také v souvislosti s častými odlišnostmi v oblasti tradic, kultury, historie, etnicity a jazyka mezi odborníky a rodinou, ale také mezi členy rodiny.

V komunikaci odborníků při práci s rodinou je prioritní vytvořit prostředí založené na důvěře a bezpečí a na společném hledání reálných alternativ v řešení situace. Cílem týmové práce odborníků je zlepšit situaci dítěte a rodinného prostředí formou otevřeného dialogu a práce s rodinou prostřednictvím mediace, terapie a přístupu založeného na řešení. Pokud výsledná alternativa spočívá v umístění dítěte mimo domov, mínění dítěte se zohledňuje při zkvalitňování péče, včetně procesu jeho odchodu do samostatného života.
Rodina a její situace není vnímána jako problém, který je ze strany odborníků potřeba vyřešit, ale jako vytváření podpory rodiny ve smyslu doprovázení na jejich životní cestě. Děje se tak v určitém období, kdy jsou hledány a rozvíjeny její zdroje tak, aby rodina byla schopna pokračovat dále již samostatně. Klíčem k nalezení nejlepšího zájmu dítěte je „lidský přístup a hledání rovnováhy".

2. Způsoby práce s dysfunkční rodinou v oblasti rozvodové / rozchodové problematiky

Vzhledem k narůstající rozvodovosti je tato problematika stále aktuálnějším společenským tématem a náročným procesem při uplatňování nejlepšího zájmu dítěte, kdy je potřeba citlivě přistupovat nejen k situaci, ale zejména k dítěti samotnému. V opačném případě může i systém na ochranu dítěte nakonec sám dítě poškozovat.
V daném kontextu zastupuje důležitou roli společnost jako taková, se svými tolerantními limity k různým jevům, a tím jakým způsobem je aplikován právní systém. V rámci různých kultur jsou mezi pojetím osobnosti dítěte a jeho práv také značné rozdíly.

2.1 Základní principy švýcarské dobré praxe při práci s rodinou

V rámci švýcarské dobré praxe bych ráda zmínila základní principy praxe a standardy Swiss Foundation of the International Social Service, dále pak způsoby intervence, rozhodování a nástroje při řešení případů (ISS 2007). Tato organizace působí od roku 1946 jako Mezinárodní sociální služba – ISS a její strategií je uplatňování mezinárodních konvencí (práva dětí, právo rodiny, adopce) v praxi:
Základní principy obsahují tři klíčové skupiny:

- Mezinárodně uznávaná práva dětí: nejlepší zájem dítěte, naslouchání názoru dítěte, právo na osobní vztahy s oběma rodiči (pokud to není v rozporu s jeho nejlepším zájmem), právo žít se svojí rodinou anebo v pěstounské rodině, ústavní péče a adopce jako „poslední možnost" (vedlejší princip).
- Přístup zaměřený na dítě, založený na jeho potřebách: dítě je vnímáno jako nejzranitelnější člen v systému rodiny, je brán ohled na jeho citové vazby, jsou

využívány moderní teorie sociální práce – přístup založený na silných stránkách klienta a zaměřený na řešení, jsou akceptovány rozdíly mezi faktickou a právní situací, dále je realizována podpora rodičů(e), kteří(rý) mohou(může) o dítě pečovat – dítě v nouzi jako část většího systému.

- Profesionální standardy případové práce: individualizovaný přístup případ od případu, profesionální případoví pracovníci – jasně definovaná funkce v rámci národní jednotky ISS, podpora ISS sítě korespondentů a odvětví ISS (prostřednictvím výcviků a metodologie), interdisciplinární týmy – v některých odvětvích ISS (sociální pracovníci, právní experti/advokáti, rodinní mediátoři), týmová případová práce (sdílené rozhodování), společné mezinárodní pracovní nástroje (ISS manuál pro případovou práci, mezinárodní školící semináře pro ISS případové pracovníky), mezikulturní diverzita jako příležitost a zdroj, dále kreativita, otevřenost, pragmatismus.

Specifickou oblastí je rozhodování a intervence v nejlepším zájmu dítěte založená na vyhodnocení rodinného prostředí. Využívá se k tomu řada nástrojů. Jedním z nich je ekogram, který je založen na zakreslení mapy nejen osob, ale především souvislostí vazeb: dvojité linii rodičovství - manželský vztah a rodičovský vztah, který nemůže být ani rozvodem zrušen, dále pak jakékoliv jiné linie (konfliktů, podpory apod.), které mohou pomoci pochopit situaci rodiny. Je zde vizualizován mezistátní aspekt a domácnost, čtverec potřeb, starostí a závazků, dále dětská potřeba podpory rodičů.

Dalším nástrojem je rámcový model zhodnocení. Tento model obsahuje tři osy, které tvoří základnu pro ochranu a zajištění blahobytu dítěte a mezi těmito osami vznikají vzájemné souvislosti. První osu tvoří vývojové potřeby dětí: zdraví, vzdělání, emoční a sociální vývoj, identita, rodinné a sociální vztahy, sociální dovednosti, dovednosti sebeobsluhy. Druhou osou jsou rodičovské schopnosti: základní péče, bezpečí, emocionální teplo, stimulace, vedení a vazby, stabilita. Třetí osou jsou faktory rodinného prostředí: komunitní zdroje, sociální integrace rodiny, příjem, zaměstnání, bydlení, širší rodina, rodinná historie a fungování.

V souvislosti s řešením situace ze strany ISS nejsou hranice či „kultura“ klíčovými faktory pro blahobyt dítěte, důsledkem je mezistátní práce. Vše je důležité pro integraci do „ISS shrnutí případu“ a „Požadovaných služeb“. Při rozhodování a intervenci v nejlepším zájmu dítěte je východiskem to, že neexistuje čistě právní situace, tato je druhotná vůči blahobytu dítěte.

K nástrojům v oblasti mezistátní intervence patří informování, právní a sociální oznámení, studie domácího prostředí (sociální zprávy a vyhodnocení), způsoby ochrany dítěte, mediace, právní intervence, primární hodnotou je přístup založený na mediaci.
Výsledkem mezistátní intervence je volně vyjednané nebo „uvalené“ řešení v nejlepším zájmu dítěte. Tomuto však předchází vyjednávání ISS s úřady a rodiči, pokud je třeba, tak dochází i k přímému kontaktu mezi ISS a rodiči.

2.2 Přístup orientovaný na řešení při práci s rodinou

Přístup orientovaný na řešení je účinný, neboť je postaven na hledání zdrojů a „přerámování problému“ na dovednost, kterou se klient potřebuje naučit a především zaměřený na klientovy přednosti, výjimky a preferovanou budoucnost. Následně se pracuje na tom, jak po krůčcích k tomuto cíli dojít. Většinou se klientům ze strany institucí sděluje, co je špatně a jak je to nutné změnit, nicméně bez podpory, jak toho dosáhnout a jak se to naučit, mnohdy chybí u klienta zvědomění toho, v kolika oblastech jeho života se změna projeví, když se danou dovednost naučí a získá zkušenost o tom, že lze dosáhnout vlastními silami žádoucího stavu. Klient je vnímán jako člověk, který je schopen mít odpovědnost za svůj život a je sám sobě „odborníkem“. Tento způsob práce má přidanou hodnotu v tom, že se klient současně stává postupně kompetentním umět si v životě poradit i bez odborného pracovníka, není to tedy jen o konkrétní situaci.
Důležitá je také práce v kontextu dané situace: v životě rodiny a jejich členů, v reálnosti, měřitelnosti a konkrétnosti stanovených cílů, v možnosti podpory ze strany okolí, také v souvislosti s překážkami, které se mohou vyskytnout a v hledání alternativ, jak je zvládnout, s vědomím toho, na kolik má rodina důvěru v to, že situaci zvládne a co jí tuto důvěru dává. Při práci s rodinou je přínosné vnímat její příběh ve více rovinách, neboť každý její člen má také svůj příběh, včetně dětí. Děti také potřebují rozumět tomu, co se s nimi děje a mít možnost sdělit své potřeby, které jsou pak akceptovány při řešení situace.
Základem motivace klienta ke změně a spolupráci je přijetí klienta a jeho životní situace bez hodnocení, naopak s oceněním, že vše dělal, jak nejlépe dovedl. Důležité je také pochopení emocí, které jsou s danými událostmi spojeny, neboť se nejedná jen o vyřešení vnějších okolností, ale především o naplnění vnitřních potřeb, zachování identity a hodnotového systému jednotlivých členů rodiny či rodiny jako celku a schopnosti komunikace založené na vzájemném respektu a úctě.
Rodičovská role je velmi specifická role a má mnoho aspektů, které pak ovlivňují péči rodičů o dítě a jeho vývoj. Schéma Mít děti či Nemít děti s platností pro rodiny vlastní i náhradní

(Matějček 1986 : 236-237) vede k zamyšlení, jak tyto „možnosti“ přispívají či brání k naplnění základních duševních potřeb dětí i dospělých, tedy potřeby stimulace, smysluplného světa (učení), životní jistoty (citové vztahy), identity (naše já, společenská hodnota) a otevřené budoucnosti.

Úvahy profesora Matějčka jsou výstižné a případně demonstrují naši problematiku, věnuju jim proto pozornost. Potřeba stimulace neboli dostatečný přísun podnětů vede organismus k aktivitě. Argument proč „mít děti“: dítě je velmi pohyblivý živel, dramatický, přináší plno vzruchu do života, nikdy není nouze o zábavu ani o starosti ani úzkosti. S dětmi se rozhodně nenudíme, naopak bez nich by byl život nudný a prázdný i manželství by bylo prázdné. Argument proč “nemít děti“: děti brání stimulaci jinými podněty. Člověk je jimi vázán, nemůže si života plně užít. Život s dětmi je monotónní a nudný. Zatěžují a ochuzují manželský život.

Potřeba smysluplného světa souvisí s procesem učení, získávání zkušeností. Argument proč „mít děti“: dítě přináší rodičům poznatky a zkušenosti jinak nezískatelné, umožňuje jejich vnitřní růst. Děti rostou k dospělosti a rodiče s nimi zrají k životní moudrosti a to je něco specificky lidského. Argument proč “nemít děti“: dítě brání získávání jiných poznatků a zkušeností, „uvazuje“ člověka u plotny, u plenek, u školních úkolů. „Nic z toho člověk nemá!“

Potřeba životní jistoty je naplňována především v mezilidské komunikaci a v citových vztazích. Argument proč „mít děti“: děti přijímají lásku, ale také vracejí. Je tu někdo, kdo je nám vázán hlubokým, čistým citovým poutem. Nemůže nás opustit, až do stáří budeme mít na koho myslet a bude o nás citově postaráno. Vztah dětí k nám je výrazná záruka naší bezpečnosti. Argument proč “nemít děti“: dítě naši potřebu bezpečnosti stále ohrožuje. Budeme mít stále strach, že se mu něco stane, že bude zlobit, že v životě neuspěje, že se dostane na scestí atd. Mít děti znamená být zranitelný právě v nich. Je možné na nás skrze ně vykonávat nátlak. Jsme jimi vázáni a svázáni.

Potřeba identity znamená pozitivní sebepřijetí a zdravé sebevědomí jako předpoklad začlenění do společnosti. Argument proč „mít děti“: mít děti zhodnocuje člověka, dává muži i ženě společenskou hodnotu i hodnost. Ve vztahu k dítěti ztrácíme anonymitu a nejsme anonymitou ohroženi, protože nás potřebuje. Jsme normálními lidmi, všichni to musí vidět a uznat. Argument proč “nemít děti“: mít děti brání dosažení významných společenských cílů. Dokázali bychom víc, starali bychom se o důležitější věci, měli bychom vyšší společenské postavení. „Mít děti“ nás zařazuje do davu obyčejných lidí s obyčejnými starostmi, uzemňuje nás to.

Potřeba otevřené budoucnosti vyplývá z naděje a životní perspektivy. Argument proč „mít děti“: mít děti otvírá budoucnost, s dětmi se stále na něco těšíme a něčeho se obáváme. V dětech také překonáváme svůj osobní čas, v dětech pokračuje dál do další generace náš biologický vklad a tvořivé dílo naší výchovy. Jsme součástí mohutného proudu vývoje lidského rodu. Argument proč “nemít děti“: mít děti nám brání, abychom vytvořili takové dílo, které by přetrvalo věky a v němž bychom překonali svůj osobní čas. Jsme upoutáni ke každodenním starostem, jsme vězni současnosti. I naše tvůrčí svoboda je tím omezena.

Podle mého názoru z uvedeného schématu vyplývá, že jednou z možností jak předejít situacím, kdy dítě žije mimo vlastní rodinu nebo ve vlastní rodině, která neplní své funkce je zodpovědný přístup ze strany budoucích rodičů - zvážit všechna „pro a proti“ tak, aby dítě vyrůstalo v harmonickém prostředí umožňujícím saturaci jeho základních potřeb, a tím mu byl zajištěn zdravý psychický vývoj. Výchova dětí je velmi naplňující, ale i náročná, neexistuje ale obecný „recept“, stejně tak, každý člověk je jedinečný. To však může být právě zdrojem pro kreativní přístup, usnadňující překonávat různá úskalí. Je zřejmé, že i zde je velký prostor pro uplatnění přístupu orientovaného na řešení při procesu zkompetentňování jednotlivců nebo párů ve smyslu posílení schopnosti naplňovat své potřeby či žádoucí budoucnost prostřednictvím vlastních zdrojů a předejít tak „hašení požárů“. Motivací zůstává i skutečnost, že děti pak v dospělosti přenášejí vzorce chování svých rodičů do své vlastní rodiny, partnerství, výchovy dětí a je smysluplné, aby tyto vzorce byly v co nejširším kontextu fungující.

2.3 Mediace a terapie s prvky přístupu orientovaného na řešení při práci s rodinou

Mediace je mimosoudní řešení sporů za účasti mediátora. Z pohledu facilitativní mediace je mediátor zodpovědný za konstruktivní proces a efektivně reguluje komunikaci zúčastněných stran. Výstupem z mediace může být dohoda i dohoda o nedohodě. Její užitečnost spočívá hlavně ve vyjasňování potřeb, postojů, možnosti vyslechnutí a pochopení vzájemných motivů a nalézání konstruktivních řešení, která do současnosti nezazněla a jejich dílčích realizačních kroků. Výsledek mediace tedy není kompromisem, který není z dlouhodobého hlediska trvalý, ale dohodou, kdy jsou obě strany v souladu s daným řešením, protože naplňují jejich potřeby bez nutnosti se něčeho „vzdávat“. V případě nových skutečností, které brání plnění dohody je možné uskutečnit další mediační setkání, kde jsou tyto skutečnosti zohledněny a dohoda upravena tak, aby její realizace mohla být nadále dodržována. Mediace není tak finančně náročná jako řešení sporů soudní cestou a dává potřebný nejen časový prostor při hledání žádoucího stavu pro obě strany.

Facilitativní mediace je založena na dvou principech a tvořivý aspekt usnadňuje větší zapojení stran do celého procesu (Šišková 2012:42):

- Zúčastněné strany vzájemně respektují dohodu jako výsledek dojednaného řešení.
- Jednání vede neutrální třetí strana, aby bylo dosaženo vzájemného porozumění.

Mediace posiluje demokracii pomocí tří aspektů – osobní angažovanosti/participací, rovným zacházením a respektováním potřeb člověka (závěry 3. Evropské konference mediátorů European Mediation Network Iniciative v roce 2010 v Paříži), (Šišková 2012:67).
Při komunikaci s klienty v mediaci jsou používány techniky aktivního naslouchání, při procesu lze využívat i jiné principy – velmi užitečný je právě na řešení orientovaný přístup, který se svými nástroji (připojování, zázračná otázka, škála pokroku, utilizace zdrojů, zaměření na výjimky, experiment při závěrečné intervenci aj.) může usnadnit naplňování potřeb i nalézání řešení respektujícím způsobem.
Samotná terapie orientovaná na řešení vede k posílení rodiny, tedy kompetencí jednotlivých členů, což naplňuje kritéria související s ochranou dítěte a jeho nejlepším zájmem. Zvláště v rodinách, které se snaží zvládnout mnoho problémů současně, se ukazuje účinné řešit vše postupně a určení pořadí důležitosti problémů je opět v rukou klienta. Pokud klient řeší své těžkosti, nachází vlastní strategie, zplnomocňuje ho to, vede k odpovědnosti za svá rozhodnutí. Naopak, jestliže je klient zahlcován mnoha požadavky a radami ze strany institucí či odborníků, stává se spíše demotivovaným.

3. Kazuistiky jako ukázky možných přístupů řešení při uplatnění nejlepšího zájmu dítěte

Kazuistiky popisují různé kontexty ohledně péče o dítě – složitost vztahů a faktorů ovlivňujících konečné rozhodování, které by mělo být v souladu s nejlepšími zájmy dítěte.
Dokladovat je možné konkrétními příklady. Příběh nezl. Emy je o potřebě řešit situaci současně podle aktuálního stavu i širšího kontextu, aby v dlouhodobém horizontu zůstaly otevřené možnosti a zdroje. Matka Emu porodila jako nezletilá. Otec dítěte byl ve výkonu trestu. Když byl Emě rok, byla svěřena do péče prarodičů (ze strany matky), neboť matka svoji dceru zanedbávala, toulala se, užívala drogy a živila se prostitucí. Již jako dítě měla matka výchovné problémy a byla umístěna do ústavu. Do šesti let věku Emy matka dceru u prarodičů občas navštěvovala a žila se svým novým přítelem. Ve chvíli, kdy si ale prarodiče zažádali o svěření Emy do pěstounské péče, zažádala si sama o svěření dcery do své péče, kdy v návrhu uváděla, že jí prarodiče neumožňují se s dcerou vídat. Na základě soudního jednání,

po prošetření podmínek u matky a prověření skutečností týkajících se způsobu života matky vzhledem k její dřívější drogové závislosti, byla nakonec Ema svěřena zpět do péče matky. Jelikož prarodiče nechtěli toto rozhodnutí respektovat, byl nařízen výkon soudního rozhodnutí a Ema byla z místa bydliště prarodičů odebrána a převezena k matce. Matka žila s přítelem v domku na vesnici, kde se Ema rychle adaptovala a našla si i nové kamarády. Citová vazba mezi ní a matkou se obnovila. Prarodiče ale vše nesli těžce, neboť se o Emu prakticky od narození starali a nyní byl kontakt vzhledem ke špatným vztahům mezi nimi a matkou Emy omezen na minimum. V případě, že dochází k zásadním změnám ve stávající situaci, bylo by podporující s rodinou pracovat se zaměřením na přínosy pro dítě a všem členům usnadnit se na změnu postupně adaptovat, neboť se změnami souvisí většinou i mnoho obav. Zájem dítěte má širší rozsah než rozhodnutí, kde a s kým bude žít, zahrnuje také udržování a rozvoj, ale také obnovu jeho důležitých sociálních vztahů a vazeb.

Příběh nezl. Jirky je o situaci, kdy ukončení manželství znamená i ukončení rodičovského vztahu a narušení vztahů dítěte s rodiči i širší rodinou. Matka požádala o rozvod v době, kdy Jirkovi bylo pět let z důvodu dlouhodobých závažných rodinných konfliktů, které byly řešeny i Policií ČR (skupinou pro domácí násilí). Otec se odstěhoval se synem k rodičům, matka zůstala v bytě se svojí dcerou z prvního manželství. Oba rodiče podali návrh na svěření Jirky do své péče, soud nařídil vypracování znaleckých posudků ohledně výchovné způsobilosti na oba rodiče. U otce bylo o Jirku po materiální stránce dobře postaráno, nicméně byl negativně ovlivňován ze strany otce a prarodičů vůči matce. Otec neumožňoval matce adekvátní styk se synem a nebyl ochoten jí předávat syna tak, aby s ním mohla být v místě svého bydliště. Matka mohla za synem přijet pouze do místa bydliště otce, kde však docházelo k vyhroceným situacím, a to i za přispění prarodičů ze strany otce. Navíc byl přerušen i kontakt Jirky s jeho polorodou sestrou, na kterou měl vytvořenou citovou vazbu. Matka za těchto okolností přestala za synem raději dojíždět, protože nechtěla, aby Jirka trpěl jejich konflikty a podala návrh na předběžné opatření, na základě kterého by byla oprávněna se stýkat se synem, dokud nebude soudem rozhodnuto o tom, komu bude Jirka svěřen do péče. Předběžným opatřením bylo nakonec stanoveno, že předávání Jirky bude probíhat za asistence třetí osoby – sociálního pracovníka odborného pracoviště, aby nedocházelo ke konfliktům mezi rodiči před dítětem. Přestože bylo zřejmé, že Jirka má k matce silnou vazbu, zpočátku byl Jirka ze setkání s ní rozrušen, neboť byl otcem ovlivňován v tom smyslu, že jeho matka je špatná, nemá ho ráda a nechce se o něj starat. U Jirky docházelo k psychosomatickým projevům po pobytu s matkou, což otec opět použil ke svým tvrzením, jak je pro syna styk škodlivý. Styky dle předběného opatření probíhaly nicméně dále a postupně se Jirka stabilizoval, neboť byl sice

svědkem konfliktů mezi rodiči, ale s pobytem u matky byl spokojený. Otec se neustále snažil po předání syna k matce odborného pracovníka přesvědčovat o závadovosti matky. Bylo mu sděleno, že podle dosavadního průběhu je zřejmé, že zatěžující jsou pro Jirku konfliktní situace mezi rodiči, nikoliv to, že je matka špatná, má oba rodiče rád. Je pro něj ale obtížné projevovat své kladné emoce vůči matce před otcem a opačně. Rodiče by pro to měli vzájemně podporovat vztah k druhému rodiči, protože i když nejsou manželé, rodiči stále zůstávají. Vzhledem k tomu, že díky prarodičům byly u otce lepší materiální podmínky a navíc zde byl Jirka již zvyklý a navštěvoval v místě bydliště otce i školu, kde se mu líbilo, svěřil soud Jirku do péče otce. Styky matky se synem však byly široké, včetně rozpisu po dobu prázdnin či svátků, po dobu 1 roku byla však nařízena asistence odborníka při předávání Jirky mezi rodiči z důvodu nefungující komunikace mezi rodiči. Je na zvážení, zda s výchovnou způsobilostí rodičů nesouvisí zejména schopnost spolu komunikovat, samotná asistence bez mediační nebo terapeutické podpory nepřináší trvalé výsledky a není ani mnohdy srozumitelná pro dítě, pro které samotná nutnost asistence další osoby při kontaktu s rodičem nevyvolává pocity bezpečí, proto je důležité i zde zohledňovat potřeby dítěte a vytvořit atmosféru důvěry a respektovat čas, který dítě potřebuje k adaptaci v novém prostředí. Systém na ochranu dítěte by měl být nastavený tak, aby rodiče byli motivováni na komunikaci jako součásti rodičovských kompetencí pracovat, přenášení odpovědnosti z rodičů na systém by měl být až poslední možností.

Příběh nezl. Lady je o nalézání nejlepšího zájmu dítěte ze strany rodičů za podpory odborníků, přestože výchozí situace byla velmi nepříznivá. Rodiče se spolu rozešli v době, kdy Lada navštěvovala školku. Otec bydlel větší vzdálenosti od místa bydliště matky, která měla Ladu v péči. Z důvodu, že matka obviňovala otce ze sexuálního zneužívání dcery, setkával se otec s dcerou na krátkou dobu v odborném zařízení za dohledu sociálního pracovníka dvakrát měsíčně. Po vypracování několika znaleckých posudků, kdy se zneužívání neprokázalo, byly otci umožněny víkendové pobyty s dcerou, ale předávání bylo stále za asistence odborníka, protože komunikace mezi rodiči byla obtížná. Lada měla po celou dobu k rodičům silnou citovou vazbu a na kontakty s otcem se těšila. Rodiče začali docházet na mediaci, kde měli možnost si vyjasnit své postoje a potřeby a nastavit pravidla týkající se péče o dceru, následně i včetně změny termínu a způsobu předávání Lady, které se blížil nástup do základní školy a původní nastavení nebylo možné realizovat. Po asi dvouletém období nastaly problémy ohledně plnění školních povinností Lady při pobytu u otce a také odlišné postoje při řešení zdravotních zákroků u Lady. Nyní se rodiče rozhodli využít rodinné terapeutické sezení, na kterém si rodiče ze vzájemných interakcí s dcerou uvědomili, že dcera

reaguje odlišně, když je jen s jedním z rodičů než při společném setkání a pochopili, že je nutné, aby se byli schopni spolu domlouvat. Přínosné při hledání řešení byla práce s celým kontextem, nikoliv zaměření na prokazování odděleně uváděných skutečností. Začlenění dítěte do procesu bylo nejen prostorem pro možnost projevit své potřeby, ale také pro pozitivní zkušenost společné komunikace mezi všemi členy rodiny, která mu umožnila „být dítětem“, podpořila důvěru dítěte v rodiče ve smyslu vzájemného pochopení a jejich schopnosti jednat v souladu s jeho potřebami.

Nepochybně je k diskuzi, jak byly případy řešeny a zda byly zohledněny všechny aspekty nejlepších zájmů dětí, neboť v uvedených příbězích byla popsána pouze základní fakta. Právě tato skutečnost podporuje myšlenku, která je ve švýcarském systému nezbytnou součástí při rozhodování, že k uplatňování nejlepšího zájmu dítěte je nutná spolupráce všech odborníků, kteří s rodinou pracují a právo dítěte být informováno a slyšeno citlivou formou odpovídající jeho věku a zralosti. Důležité je také to, aby dítě mohlo vyjádřit své potřeby, ale nebylo vyslýcháno či zatěžováno rozhodováním, tedy „volbou mezi rodiči“ či „vyřešením situace za dospělé“.

Závěr

Závěrem je možné říci, že právní systém je základnou pro účinné rozhodování v zájmu dítěte. Kromě právního systému je potřeba při práci a komunikaci s ohroženými rodinami využít vhodné přístupy - poradenství a terapie orientovaná na řešení, facilitace a mediace - kde hlavním kritériem by měla být užitečnost, tedy posílení rodiny a jejich kompetencí.

Ve Švýcarsku je uplatňován pojem blaho dítěte, který překračuje hranice práva, tato koncepce je širší než nejlepší zájmy dítěte. Důraz je také kladen na multidisciplinární metodu, není možné určit dobro abstraktně, důležitým kritériem je kvalita vztahů mezi dítětem a jeho rodiči, kvalita péče o dítě, vzdělávací schopnosti rodičů ve smyslu milovat, respektovat, stanovovat pravidla, poskytovat dítěti vedení a napomáhat jeho rozvoji, neboť harmonický rozvoj dítěte závisí z velké míry na kontinuitě výchovy. Nejlepší zájmy dítěte jsou posuzovány v rámci konkrétní situace a pro konkrétní dítě nebo skupinu dětí. Důležitost posuzovaných faktorů je u jednotlivých dětí odlišná, neexistuje tedy žádné standardní rozhodnutí. Ochranu a péči je potřeba vnímat komplexně, ne jako ochranu před poškozením, ale jako zajištění blaha dítěte a jeho rozvoj. Zásadní je tedy zvažovat vztahy v rámci rodiny, což je důležité pro pocity bezpečí u dítěte. Zejména identifikace s rodiči je nezbytná pro proces socializace a zachování vnitřní stability dítěte. Kontakt dítěte s rodičem v případě odluky, rozvodu nebo odloučení z jiného důvodu je žádoucí, a to v pravidelných intervalech.

Názor dítěte je respektován v závislosti na věku a vyspělosti dítěte, v případě odluky a rozvodu mají děti relativní práva účastnit se na organizaci svého nového života. Dítě musí být informováno předtím, než je slyšeno, stejně tak po přijetí rozhodnutí. Při zajištění bezpečného prostředí je nutné monitorovat, zda zdrojová příčina, která způsobila minulou újmu, dosud přetrvává nebo realizovat cílenou asistenci spočívající např. v každotýdenních návštěvách sociálního pracovníka. Pro rozhodování jsou vyvinuty transparentní a objektivní postupy (Zermatten 2014).

Pokud je harmonický vývoj dítěte ohrožen, systém na ochranu jeho práv je zásadní zkušeností v jeho životě, která ovlivňuje jeho důvěru vůči vnějšímu světu a utváření jeho osobnosti. Systém na ochranu dětí by měl být propojený, koordinovaný a podpůrný, aby děti dětí, které tímto systémem prošly, se nestaly opět jeho součástí. Je potřeba nehledat pro dítě „to nejlepší“, ale nalézat nejlepší zájem a blaho dítěte.

IV. Sociální pracovník uprostřed problematických rodinných interakcí

Jitka Navrátilová

Abstract

In the essay I focus on the question: "*How to achieve through a participatory approach improvement of social functioning of families at risk, especially in terms of meeting the best interests of the child in these families*". I analyze selected dimensions of family life which contribute substantially to the functioning of the family. These dimensions create a useful framework that can help to understand which problematic interactions occur in families at risk and what way can be supported the implementation of the best interests of the child. Using the examples of good practice from Switzerland I suggest guidelines and methods of work with families with neglected children and provide suggestions how to achieve mutual understanding of parents and children with help of participation and how to improve their social functioning. My essay is theoretically anchored in a task-oriented approach, which creates a useful background for the application of participatory methods of work as well as it offers a series of practical guides for professionals working with families in their natural environment.

Key words: family at risk, child protection, task-centred approach, family functioning, dimensions of family functioning

Úvod

Sociální pracovníci při své každodenní práci intervenují do řady situací, ve kterých pracují s klienty na zlepšení jejich sociálního fungování. Ve svém příspěvku se zaměřuji na oblast sociálního fungování rodiny, která v některých případech zůstává mimo jejich pozornost a v níž přenechávají aktivitu odborníkům z jiných profesí, např. psychologům, rodinným poradcům či koučům různého druhu. Svoji pozornost směřuji na oblast tzv. rodinného fungování, charakterizovanou interakcemi mezi jednotlivými členy rodiny. Posouzení interakcí mezi rodinnými příslušníky považuji při práci sociálních pracovníků za zásadní, neboť jejich přehlížení či nedostatečné zmapování vede k tomu, že se neřeší příčina, ale jen následky v podobě různorodých problémů, jako jsou např. zanedbávání péče o dítě, chudoba rodiny, domácí násilí atp. Ve své studii vycházím z východisek úkolově orientovaného přístupu (dále jen ÚOP), jenž při řešení problémů v rodinách umožňuje reflektovat klíčové dimenze rodinného fungování (Tolson et. al., 2013). Intervence směřující

k podpoře rodinného fungování chápu jako významný nástroj zajištění bezpečného prostředí pro dítě, jehož blaho a zdravý vývoj může být zajištěn právě díky optimálnímu rodinnému fungování. Tato myšlenka je prakticky realizována v rámci švýcarského modelu práce, který je uplatňován při práci s dětmi v náhradní rodinné péči[15]. „Švýcarská zkušenost" mne inspirovala k sepsání této studie, jejímž cílem je ukázat, jak mohou sociální pracovníci intervenovat do problematických rodinných interakcí, s cílem podpořit soudržnost rodiny, jejíž existence je základem bezpečí a ochrany dítěte.

Specifika úkolově orientovaného přístupu při práci s ohroženou rodinou[16]

Využití této metody při práci s ohroženými rodinami má svá specifika. Ta vycházejí především ze skutečnosti, že pracovník nepracuje s jedním klientem, ale do profesionálního vztahu vstupují další osoby, které přímo ovlivňují celý průběh procesu. To vystavuje sociálního pracovníka nárokům, sledovat různorodé vlivy, často velmi rozdílné názory, či protichůdné představy o případné intervenci jednotlivých členů rodiny. Práce s celou rodinou je na jedné straně nezbytným předpokladem pro uskutečnění změn, které si členové rodiny přejí uskutečnit, na stranu druhou klade velké nároky na zvládnutí celého procesu sociálním pracovníkem.

Sociální pracovník přicházející do rodiny musí na straně jedné věnovat pozornost konkrétním problémům, se kterými se rodina potýká (např. dluhy, nedostatečná péče o děti, nezaměstnanost atp.) a na straně druhé musí brát v potaz tzv. *kontextuální problémy*, které sice nejsou členy rodiny definovány jako problém, nicméně mají vliv na vznik a udržení problémů. Přestože se sociální pracovník snaží identifikovat v rodině ty vazby a interakce, které nejsou funkční, při práci na zlepšení rodinného fungování je kladen důraz především na to, co se v rodině osvědčilo a co funguje (Saleebey, 2013). Sociální pracovník se tak podílí na

[15] Jedná se především o metody práce využívané v rámci organizace TIPITI (více na: www.tipiti.ch), které stojí na předpokladu, že děti v náhradní rodinné péči mají mít možnost zažívat skutečné rodinné vztahy. Základní myšlenkou je, že každé dítě má nárok na budoucnost, která se odvíjí od zajištění jeho nároku na dětství, které má prožívat v bezpečném prostředí. Toto prostředí se má vyznačovat skutečnými vztahy, v rámci nichž má dítě zakoušet lásku, ale zároveň se má učit zodpovědnosti ve vztazích k jiným. Rodinné fungování je postavené na vzájemném respektu a lásce, ve které se děti učí přijímat a projevovat lásku. Společným atributem tohoto fungování je zodpovědnost všech rodinných příslušníků za fungování rodiny jako celku.

[16] Ohroženou rodinu definuji jako rodinu, u které dochází k nerovnováhám v jejím sociálním fungování, přičemž tyto nerovnováhy jsou výsledkem interakcí mezi (1) jednotlivými členy rodiny, či (2) rodinou a subjekty v jejich sociálním okolí. Ohrožená rodina není schopna tyto interakce sama zvládat, stejně jako není schopna si najít odpovídající pomoc, či využít nabídky služeb. Sociální pracovníci intervenující do životních situací ohrožených rodin by tedy měli rodiny podporovat ve zvládání interakcí jak mezi jednotlivými členy rodiny navzájem, tak mezi subjekty v jejich sociálním prostředí takovým způsobem, aby mohlo dojít ke změně jejich životní situace (srov. Navrátilová, 2013).

vytváření takových interakcí v rodinách, které jsou zdrojem ochrany a podpory potenciálu dítěte i jeho rodičů.

Dimenze rodinného fungování jako rámec pro porozumění situace v rodině

Práce s rodinou vyžaduje zvažování většího množství faktorů, které ovlivňují proces spolupráce mezi sociálním pracovníkem a rodinou. Tolson el. al. (2013) analyzovali řadu teoretických rámců[17], na jejichž základě definovali deset dimenzí, jež mohou pomoci sociálním pracovníkům reflektovat situaci v rodině a lépe porozumět problémům, které jsou součástí obtížné životní situace rodin. Tyto dimenze umožňují posoudit interakční vztahy mezi jednotlivými členy rodiny a pomáhají sociálnímu pracovníkovi zorientovat se ve spletitosti rodinného systému, do něhož přichází. V následujícím textu vycházím z těchto deseti dimenzí a podrobněji s nimi seznamuji čtenáře. Chápu je jako užitečný nástroj, který může sociálním pracovním pomoci rozpoznat a rozklíčovat, co se v rodinách děje, když jsou interakce mezi jednotlivými členy natolik narušeny, že téměř jedinou formou komunikace jsou hádky a konflikty. V každé z těchto dimenzí ukazuji na základě autorů (Tolson et. al., 2013) a vlastní zkušenosti práce s ohroženými rodinami, čeho by si měl sociální pracovník všímat a na jakou otázku si odpovědět za účelem zlepšení rodinného fungování.

Dimenze 1: Komunikace

Komunikace má při fungování rodiny klíčové postavení. Výchozí je předpoklad, že komunikace mezi jednotlivými členy se netýká jen obsahu sdělovaného, ale vypovídá rovněž o vztahu mezi jednotlivými komunikujícími. Velká řada problémů rodin má společný rys, který lze nazvat „problémy v komunikaci“. Tolson et.al. (2013) specifikovali určité typy konfigurací, které jsou spojovány s komunikačními problémy členů rodiny:

- *Kriticizmus a obviňování* se objevuje často ve vyhrocených situacích a v jeho důsledku dochází k eskalaci interakce mezi členy rodiny. Základní charakteristikou tohoto způsobu komunikace je hledání příčiny problému u jiných nebo u sebe, přičemž dochází velmi často k zobecňování našeho obviňování. Např. „nikdy jsi mi v ničem nepomohl/a“, „vždycky jsi se ke mně choval/a bezcitně“ … Pokud dojde k takovémuto druhu komunikace mezi členy rodiny, pak je pravděpodobné, že se začnou

[17] Jedná se především o teorii komunikace Paula Watzlawicka; rodinnou strukturální teorii Salvatora Minuchina; teorie atribucí Fritze Heidera a Bernarda Weinera; teorie zaměřené na řešení rodinných problémů, kognitivně-behaviorální přístupy, či teorie výměny Johna Waltera Thibauta a Harolda H. Kellyho.

vytahovat staré křivdy, které nemusí souviset s tématem, kvůli kterému ke komunikaci došlo.

- *Dominance* je charakteristická tím, že někdo z rodinných členů panovačným způsobem neustále říká druhému, co má dělat, či jak se má chovat. Reakcí na tento způsob komunikace bývají nepřátelské a obranné reakce.
- *Problémy ve sdílení* se týkají většinou jednoho člena rodiny, po kterém ostatní chtějí, aby s nimi více sdílel své myšlenky a pocity. Pokud se na tohoto člena rodiny vyvíjí tlak, aby byl vstřícnější, důsledkem může být ještě větší uzavřenost této osoby, což může u druhých vyvolat potřebu ještě více vyvíjet tlak na osobu, která je uzavřená.
- Základní charakteristikou *nenaslouchání* v komunikaci je to, že „nenaslouchající" člen rodiny neposlouchá, co mluví jiní členové. Osoba, které není naslouháno, či je přerušována pak má pocit, že není v komunikaci brána vážně.

Klíčovou otázkou, na níž by měl sociální pracovník hledat odpověď je: *Kdo si s kým vyměňuje zprávy, o čem a s jakým efektem?* Rozpoznání charakteristických rysů, kterými se vyznačuje komunikace mezi členy rodiny dává sociálním pracovníkům určitou představu, čím jsou vzájemné interakce narušovány a umožňuje jim navrhnout doporučení pro vzájemnou komunikaci oproštěnou od těchto rušivých elementů.

Dimenze 2: Konflikt

Konflikt je společným jmenovatelem pro většinu potíží v rodinných vztazích a vzniká jako přirozená součást života mezi rodiči, partnery, dětmi a sourozenci. Konflikt nemusí mít vždycky zjevnou podobu, ale může být také skrytý. Pokud například jeden z partnerů v tichosti snáší určité chování toho druhého, pak je sice konflikt přítomen, nikoliv však zjevně, nýbrž skrytě. Úkolem sociálního pracovníka pak bude pracovat s rodinou na tom, aby se skrytý konflikt dostal na povrch. Konflikty vyžadují řešení, neboť výrazným způsobem narušují vzájemné interakce mezi členy rodiny a zasahují do jejich intimity. Přestože všechny konflikty narušují vztahy mezi rodinnými příslušníky, konflikt nelze vyloučit ze života, ale je třeba se naučit jej využívat ve prospěch fungování rodiny. Sociální pracovník by měl při analýze konfliktů sledovat manifestovaný obsah komunikace a vzájemné interakce účastníků konfliktu. Když se rodinní příslušníci hádají o „všechno", obsah této hádky nebude tím nejdůležitějším.

Není výjimečné, že sociální pracovník má velké obtíže v orientaci, o co v konfliktní situaci jde. Tyto situace jsou velmi často spojovány se skrytými konflikty, které neumožňují snadné

rozpoznání a rozkrytí konfliktu. V takovýchto situacích je dobré, aby sociální pracovník identifikoval chování, či akce, které spouští eskalaci problémů. Ke zmapování této dimenze pomůže sociálnímu pracovníkovi zodpovězení otázky: *Kdo ze členů rodiny je v rozporu s kým?*

Dimenze 3: Řešení problémů

Schopnost řešit problémy je základním předpokladem fungování rodiny. Sociální pracovník sledující komunikaci mezi členy rodiny dostává obrázek o tom, jak se rodina chová v situacích, které vyžadují přijetí určitých řešení. Právě nedostatečné kompetence v oblasti řešení problémů jsou častou příčinou toho, že rodina se nebude schopna vypořádat se vzniklými problémy a konflikty, což přirozeně může vést k nárůstu problémů rozmanitého charakteru, v krajním případě k rozpadu rodiny. Úkolově orientovaný přístup však postupnými kroky a rozvojem těchto dovedností nabízí jeden z nástrojů pro řešení problémů v rodinách. Součástí cílů může být např. získání konkrétních kompetencí umožňujících dosahování řešení problémů. Které kompetence je zapotřebí rozvíjet, určuje klient. Z pozice sociální práce lze říci, že sociální pracovník přispívá ke zlepšení rodinného fungování tím, že na straně jedné pomáhá identifikovat dovednosti nezbytné pro řešení problémů a na straně druhé může pomoci s jejich rozvojem a kultivací.

Sociální pracovník by v rámci porozumění fungování rodiny v této dimenzi měl reflexivně zvažovat otázku: *Jakým způsobem jednotliví členové rodiny a rodina jako celek řeší problémy?*

Dimenze 4: Kontrola

Hovoří o tom, jak je v rodinách delegována a uplatňována moc a zodpovědnost. V rodinách, ve kterých dochází k interakcím vyznačujících se bojem o moc, jde o to, kdo je pod čí kontrolou. Za tímto konfliktem je zjevný, či skrytý boj o to, kdo v rodině má konečné slovo při rozhodování. Pokud sociální pracovník zjistí, že např. mezi rodiči dochází k tomuto boji, měl by svoji pozornost zaměřit na prozkoumání toho, jak rodinní členové uvažují o tom, kdo v rodině rozhoduje a proč je to zrovna on. Jaké argumentace vedou k tomu, že tento rodinný člen má právo konečného veta.

Problematická se jeví *nadměrná kontrola,* kdy některý člen rodiny uplatňuje svou moc nad ostatními členy a to velmi nepatřičným způsobem, který může vést až ke ztrátě zodpovědnosti nad svým životem. V tomto ohledu je zvláště problematická situace, kdy jsou příliš ochranářští rodiče, kteří nedovolí svému dítěti dorůst do vlastní zodpovědnosti. Běžným

důsledkem nadměrné kontroly a nemožnosti projevit vlastní přání a rozhodování bývají somatické reakce, které mohou ústit až v depresivní stavy u níže postavených členů rodiny z hlediska moci.

Pro prozkoumání této dimenze pro sociálního pracovníka znamená, že by měl zvažovat otázku: *Kdo je v rodině zodpovědný za koho a jakým způsobem je tato moc realizována?*

Dimenze 5: Blízkost poskytované péče

Blízkost mezi jednotlivými členy rodiny představuje jednu z nejzákladnějších dimenzí rodinného fungování. Je vyjádřením vztahu, který mezi sebou mají jednotliví členové rodiny. Prostřednictvím blízkosti se v rodině rozvíjí rodinná intimita, soulad a teplo. Tato dimenze pomáhá porozumět tomu, nakolik jsou v rodinách zdravě fungující vztahy.

V této souvislosti je však třeba upozornit na vztahy, které mohou být sice zvenčí viděny jako blízké, ovšem nejedná se o zdravé vztahy. Naopak se jedná o vztahy, jejichž základní charakteristikou je to, že se vyznačují těsností, která neumožňuje rozvíjet vlastní individualitu, ani osobní prostor svobody.

Pro sociální pracovníky je někdy velmi obtížné rozpoznat rodičovskou péči, která se dá charakterizovat jako blízká nebo těsná. Nicméně neklamným znamením, kdy se může jednat o těsné vztahy jsou např. poznámky dospívajících dětí, že je rodiče nikam nechtějí pouštět, že jim nechtějí dovolit rozvíjet přátelské vztahy s ostatními vrstevníky apod. Zvláště obtížná bývá situace, pokud takovéto chování uplatňují rodiče u malého dítěte, které nemá v sobě vyvinuty mechanismy, jak se vymanit z přehnané rodičovské péče. Varovnými signály mohou být situace, kdy rodič nedovolí dítěti téměř nic samostatně udělat, ale vše mu poskytuje sám. Všechny momenty, kdy rodič připoutává své dítě k sobě a činí jej na sobě závislým, aniž by to odpovídalo věku dítěte, může signalizovat, že rodič nezdravě lpí na svém dítěti a neumožňuje mu jeho individuální rozvoj. Rodiny, které se dají charakterizovat blízkostí péče, dokázaly vybalancovat potřeby jednotlivých členů být si blízko, ale takovým způsobem, aby se nejednalo o těsnost, která dusí a neumožňuje členům rodiny rozvíjet vlastní individualitu. Takové rodinné prostředí je charakteristické vzájemnou, zdravou péčí mezi jednotlivými členy rodiny.

Pro reflexivní zvažování by si měl při práci s rodinou klást sociální pracovník otázku: *Kdo má s kým blízký vztah anebo kdo se komu vyhýbá?*

Dimenze 6: Intruzivní chování

Tento typ chování popsal Green a Werner (1996 cit. dle Tolson et.al., 2013) jako negativní přehnané citové pouto ať již jednostranné, či vzájemné. Projevuje se nezdravým strachem a nevolí, když druhý chce dělat něco sám, nezávisle. Charakteristickým znakem vzájemné interakce je majetnické a žárlivé chování. Přestože se jedná o rozdílný koncept, než je „blízkost poskytované péče“, můžeme sledovat určitou inverzi. A sice: čím je větší míra blízkosti poskytované péče, tím je menší míra intruzivního chování. Tolson et.al. (2013) uvádějí, že některé vztahy jsou charakteristické jak vysokým stupněm poskytované péče, tak vysokým stupněm intruzivity.

Inzruzivní chování v sobě zahrnuje přílišné majetnické vztahy, které podporují přespříliš ochranářské chování. Pokud rodiče uplatňují vůči dětem tento typ chování, pak jim neumožní vybudovat si vlastní obranné mechanismy, umožňující přirozený rozvoj individuality. V praxi bývá někdy velmi obtížné odlišit chování vyznačující se fungující blízkostí vztahů a nefunkčním intruzivním chováním. Rodiče mohou například neustálou starost o své dítěte demonstrovat jako příklad dobré péče, nicméně při hlubší analýze vztahu se zjistí, že blízkost je pouze iluzorní. Naopak potřeba rodiče vlastnit a mít své dítě jen pro sebe je zde prvořadá. Při práci s rodinou by měl sociální pracovník pracovat s rodiči na zlepšení a porozumění tomu, jaké charakteristiky by měl mít fungující vztah mezi rodiči a dětmi a učit je přenechávat svému dítěti samostatnost a zodpovědnost.

Tato dimenze může být sociálními pracovníky zvažována prostřednictvím otázky: *Kdo je vůči komu v rodině nezdravě připoután a narušuje mu jeho prostor?*

Dimenze 7: Aliance

V této dimenzi jde o rozpoznání koalic mezi jednotlivými rodinnými členy k dosažení společného cíle. Alianční vztahy mohou odrážet jak vzájemnou kooperaci podporující zdravé rodinné fungování, tak mohou být prostředkem nezdravé spolupráce členů rodiny generující problémy, které oslabují rodinné fungování. Z hlediska problematických aliancí jsou Tolsonem et.al. (2013) rozlišovány:

- *Aliance podporující problematické chování:* V tomto případě členové rodiny ospravedlňují, hájí, či schvalují problematické chování. Příkladem mohou být například rodiče obviňující školu za nevhodné chování svého dítěte, či ospravedlňování problematického chování svého dítěte před sociálními pracovníky atp.

- *Slabá rodičovská aliance:* V rámci ní nejednají rodiče ve vztahu ke svým dětem jako jeden tým. To může být v důsledku toho, že rodiče maji mezi s sebou nějaký konflikt, či konflikty. Dobrým podhoubím pro slabou rodičovskou alianci bývají situace, kdy jsou rodiče rozvedeni. Řada zjevných, či skrytých konfliktů oslabila vzájemnou důvěru mezi rodiči, takže nedokážou už spolupracovat ani v otázkách týkajících se výchovy dětí. Při rozhodování je pak pravděpodobnější, že bude uplatněna spíše koalice rodič s dítětem, než obou rodičů.
- *Cross-generační aliance:* Jedná se o případ slabé rodičovské aliance, která se vyznačuje aliančním spojenectvím mezi rodičem a dítětem proti druhému rodiči. Tento typ aliance narušuje vzájemnou kooperaci mezi rodiči a rovněž narušuje i autoritu obou rodičů. Daná situace ukazuje na konflikt mezi rodiči, který řeší nevhodnými aliancemi, jejichž důsledkem bude oslabení spolupráce mezi rodiči, která bude pro děti zároveň i signálem, že rodičovská autorita je napadnutelná.
- *Aliance vytvářející obětní beránky:* Charakter této spolupráce je již od samého začátku destruktivní. Členové rodiny se spojují proti jinému členu. Velmi často vůči dítěti. To se stává černou ovcí rodiny. Důvodem tohoto spojenectví bývá chování dítěte, které je něčím jiné, popřípadě provokuje ostatní členy rodiny. Např. dítě se neobvykle obléká, má nezvyklý účes.

Při prozkoumání této dimenze rodinného fungování je pro sociálního pracovníka zásadní, aby hledal odpověď na otázku: *Kdo je v rodině na čí straně?*

Dimenze 8: Hranice

Zatímco pojmy blízkost poskytované péče a aliance vysvětlují mechanismy, jak se rodinní členové dávají dohromady, pojem hranice označuje mechanismy, které umožňují rodinám zachovávat samostatnost. Pro rodinu jako systém ukazují, co je uvnitř a co už je vně rodiny. Tyto hranice se mohou týkat jak rodiny jako celku, tak také mohou určovat např. sourozenecký, či rodičovský subsystém (hranice v sourozeneckém subsystému například vylučují rodiče z účasti na znalosti některých informací). Problémy týkající se hranic v rodině mohou vycházet např. z exkluzivity. Díky tomu se přes hranice rodiny nedostanou například informace, či poznatky od jiných subjektů. Rovněž *nadměrná propustnost hranic* (např. dítě má dovoleno spát v ložnici svých rodičů na neurčitou dobu) přináší problémy ve fungování rodiny. Stejně tak nesrozumitelnost týkající se hranic nepřispívá k dobrému fungování rodin. Dá se říci, že v rámci určení správné míry propustnosti a rigidnosti hranic jsou vždycky

problematické extrémní situace. Tzn., když je rodinný systém příliš *rigidní* a neumožňuje členům rodiny přijímat myšlenky od jiných systémů, či je příliš propustný, může naopak působit problémy v určení, toho co je součástí rodinného systému a co není.
Pro rozpoznání a porozumění problémům způsobujícím nerovnováhy v rodinném fungování by měl sociální pracovník reflexivně zvažovat: *Kde má rodina hranice? Kdo je uvnitř a kdo je mimo tyto hranice?*

Dimenze 9: Flexibilita

Hovoří o schopnosti rodiny přizpůsobovat své vnitřní fungování vlivům, které na ni působí zvenčí. Tato dimenze rodinného fungování se vztahuje ke sledování toho, jakým způsobem rodina reaguje na vnější okolnosti a vlivy. Sledujeme, zda rodina dokáže absorbovat a využívat vnější události a okolnosti pro své fungování, či zůstává rigidní v odmítání vlivu vnějších událostí na své fungování. Sledování flexibility nám může pomoci porozumět těm problémům ve fungování rodin, které mohou mít příčinu v tom, že rodiny se nejsou schopny adaptovat na měnící se společenské podmínky. Jejich nereflektování může působit problémy v interakcích jak uprostřed rodiny, tak i mezi rodinou a jejich vnějším okolím. Takovým příkladem může být například rodina, která považuje využívání počítače a internetu za něco, co představuje nebezpečí pro jejich děti, proto jim nedovolují jej využívat, přestože jej děti potřebují pro plnění svých školních povinností. Tento přístup rodičů může působit řadu problémových situací, které mohou vyústit např. v to, že se u dítěte začnou projevovat problémy v interakci mezi školou, mezi kamarády i stejně tak i mezi rodiči. Tato situace popisuje příklad rigidního odmítání a rezistenci rodiny vůči vstupu nových technologií do výuky. Stejně tak může být problematické, pokud jsou vnější události rodinou nepředvídatelně přijímány a měněny. Absence jistot, že v určitých situacích se v rodině rozhodujeme určitým způsobem, je zvláště matoucí pro děti. Nejzřetelněji se to projevuje v momentech, kdy je zapotřebí učinit konkrétní rozhodnutí. Pokud neexistují návody, kdy se jakým způsobem rozhodujeme, nemají členové rodiny vodítko, podle kterého by postupovali. Nepředvídatelné přejímání okolních vlivů v nich nekultivovalo schopnost procházet rozhodovacím procesem a vytvořit si návody, jaká rozhodnutí je dobrá učinit a v jakých situacích. Rodina tak nemá vytvořeny základní modely pro rozhodování.
Výše uvedené krajní situace představují významnou překážku v rodinném fungování. Přílišná rigidita potlačuje u jednotlivých členů rodiny schopnost dělat změny v situacích, kdy je jich zapotřebí, naopak přílišná flexibilita nedává jistotu v našich rozhodováních a vede k riziku dezorganizace a nestability rodiny. Východiskem je optimální adaptibilita, kdy rodina dokáže

ve svém fungování vyvažovat přijímání a rezistenci vůči okolním událostem Sociální pracovníci by pro hlubší pochopení rodinného fungování v rámci flexibility měli reflexivně zvažovat otázku, zda: *Existují v rodině neměnná pravidla, či je možné je modifikovat?*

Dimenze 10: Rodinná přesvědčení

Rodinná přesvědčení lze sledovat z různých hledisek. Sociální pracovníci by měli mít povědomí o tom, jaká rodinná přesvědčení a postoje jsou rodinou vzájemně sdíleny. Pokud tato přesvědčení nepůsobí problémy v rodinném fungování, je možné jich využít jako významný rodinný zdroj, který umožňuje rodině přestát obtíže, se kterými se musí vypořádat, jak uprostřed vlastního rodinného fungování tak i v rámci fungování s okolními systémy. Např. pokud je v rodině, jejímž členem je osoba s těžkým mentálním postižením sdílené přesvědčení, že bez ohledu na míru postižení má tento člen rodiny svou důstojnost, pak tato sdílená představa umožňuje rodině zvládat všechny obtíže, které nemoc přináší. Budou pak také schopni zvládat případné nepochopení a názory, vycházející z přesvědčení, že těmto lidem nemá smysl věnovat péči vyznačující se blízkými vztahy, ale postačí jim institucionální péče.

Rodinná přesvědčení mají významnou stabilizační funkci a slouží k ochraně rodiny před vnitřními i vnějšími tlaky. Obtížná situace ovšem nastává v momentě, kdy si rodina vytvořila určitý „mýtus“, který jí neumožňuje řešit obtíže, se kterými se potýká a který představuje zkreslení reality. Např. při práci s ohroženými rodinami, kde je rozpoznáno zanedbávání dětí se můžeme setkávat s přesvědčením, že sociální pracovníci si na rodinu „zasedli“ a navštěvují rodinu pouze proto, že chtějí tyto děti odebrat. Navázat vztah spolupráce a získat rodiče pro kooperaci v zájmu zajištění dobré péče pro dítě, bude v tomto případě velmi obtížené, protože postoj, který zaujímají členové rodiny je kontraproduktivní ke vzájemné spolupráci. Sociálnímu pracovníkovi se však bude daleko lépe pracovat na změně rodinného fungování, pokud se mu podaří identifikovat tyto postoje a přesvědčení.

Při práci s etnickými menšinami se velmi často setkáváme se sdílenými přesvědčeními, které jsou odvozeny od kulturní a etnické identity rodin. Např. romské rodiny mohou sdílet silné přesvědčení, že jsou ve společnosti diskriminovány. Takováto přesvědčení mohou vycházet z hodnot a zkušeností romských obyvatel nashromážděných a předávaných po generace. Mohou být v řadě případů i opodstatněné, ovšem mohou být v kontextu řešení konkrétní životní situace využívány pouze jako zástěrka pro nezájem klienta řešit problémy v jeho sociálním fungování. Např. slova o diskriminaci na pracovním trhu mohou zastírat rodinné přesvědčení, že nejlepší prací je pobírání dávek státní sociální podpory a sociální péče. Tento názor

nemusí jenom odrážet ospravedlňování špatných návyků, ale může být také projevem toho, že určitým etnickým menšinám se nemusí dařit vyrovnat se s měnícími se společenskými podmínkami. Sociální pracovníci by při práci s etnickými menšinami měli být vždy citliví na otázky etnicity a měli by se snažit o porozumění tomu, co v dané kultuře určité postoje a přesvědčení znamenají. Při přímé práci s rodinami z jiných etnik je zapotřebí, aby se sociální pracovník vyhýbal kulturním stereotypům a usiloval o zprostředkování vzájemného porozumění mezi rodinou z etnické menšiny a majoritní společností.

K tomu, aby mohl sociální pracovník pracovat na změnách vyplývajících z problematického rodinného přesvědčení, je zapotřebí, aby zvažoval otázku: *Jak vidí členové rodiny sami sebe, jeden druhého a svět?*

Závěr

Sociální pracovníci ve své praxi velmi často intervenují do problematických situací rodin, pro které jsou charakteristické nefungující interakce mezi jednotlivými rodinnými členy. Je to však zároveň oblast, do které neradi vstupují, neboť se orientují spíše na řešení problémů, které jsou velmi často formulovány jako např.: zanedbávání péče o dítě, dluhové problémy, nezaměstnanost atd. Nefungující interakce rodinných příslušníků tak často zůstávají neošetřeny. Je pravděpodobné, že jedním z významných důvodů, proč tomu tak je, může být skutečnost, že celý systém sociálních služeb v České republice je zaměřen spíše na řešení konkrétních problémů a neposkytuje sociálním pracovníkům nástroje a podmínky, aby mohli do problematických interakcí mezi členy rodiny přímo intervenovat.

Cílem tohoto příspěvku bylo přinést na základě teoretických podnětů autorů (Tolsona et.al., 2013), vlastních zkušeností, stejně jako zkušeností ze švýcarské organizace TIPITI náměty, které mohou pomoci sociálním pracovníkům s větší jistotou vstoupit do oblasti řešení problémů spojených s nedostatečným rodinným fungováním, v jehož podpoře vidím základ řešení problémů spojených s nedostatečnou péčí o děti. Právě děti jsou nejvíce ohroženým článkem v situacích, kdy je narušeno fungování rodin. Proto považuji za nezbytné, aby sociální pracovníci intervenovali v zájmu podpory a rozvoje těch interakcí, které zlepšují schopnost rodičů vytvářet dětem bezpečné, stimulující a láskyplné prostředí.

Dobrým příkladem, jak lze v zájmu práv dítěte zabezpečovat uspokojivé rodinné fungování, je již zmiňovaný „švýcarský model“ péče o ohrožené děti, jež je realizován v rámci systému TIPITI, v rámci něhož jsou dětem v náhradní rodičovské péči vytvářeny takové podmínky, aby měly možnost zažít a aktivně se podílet na vytváření rodinných vztahů. U dětí se tak rozvíjí a kultivují dovednosti, které jim umožňují nejenom být pasivními členy rodiny, ale

především se jim vytváří prostor aktivní participace na vytváření fungujícího rodinného prostředí. Domnívám se, že desetiletími praxe ověřený systém práce v rámci TIPITI, je dobrým příkladem, který může být povzbuzením i pro sociální pracovníky u nás, aby se v zájmu rozvoje blaha dítěte nebáli intervenovat do rodinného fungování.

V. Práce s pěstounskými rodinami. Jak vytvářet prostor pro participaci dětí v pěstounské péči?

Igor Nosál, Irena Čechová

Abstract

The study focuses on the participation of children in foster family care and the ways to extend the participation of children in foster families. The examples of good practice in Switzerland illustrate how important is to provide assistance to foster families. The important role of the warrants of participation is played there by the foster family assistants. The authors present the so called „Kit of Participation", the guidelines how to initiate participation in foster families, as a useful instrument in foster care.

Key words: participation; children in foster care, foster families

Úvod - Nové výzvy pro práci s pěstounskými rodinami v kontextu současnosti

Náhradní rodinná péče je konfrontováná s novými situacemi a problémy, které v dnešní „rizikové společnosti" vedou ke stále vyšší křehkosti a nestálosti partnerských vztahů, k nárůstu počtu rozpadajících se rodin a dysfunkcí v původních rodinách dětí.

Také „na dítě zaměřený přístup" a důraz na práva dítěte mění nároky na pěstounskou péči. Je kladen nový důraz na respekt k právům dítěte, včetně práva na participaci dítěte. Volá se po respektu k dítěti jako subjektu se svými zájmy, jedinečnou identitou a kořeny. Nový důraz na práva dětí, včetně práva na participaci, přináší toto téma také do oblasti náhradní rodinné péče.

Náš příspěvek se zaměřuje na druhý aspekt tohoto nového trendu v náhradní péči o děti mimo domov: důraz na respekt k právům dítěte, zejména k právu na participaci. Dříve se ale pokusíme představit kontext a význam participace dětí v pěstounských rodinách.

V druhé části příspěvku pak představíme jeden z užitečných nástrojů rozvoje participace dětí v pěstounské péči, který jsme si přivezli jako příklad dobré praxe ze Švýcarska. Jde o „participativní stavebnici", návod na to, jak postupovat v případě, že se chcete pustit do rozvoje participace dítěte v rámci náhradní rodinné péče (ať už jako pěstouni nebo odborníci, kteří s rodinou a dítětem pracují).

Participace dětí v náhradní rodinné péči – právní a sociologický kontext

Úmluva o právech dítěte formuluje velmi vysoké nároky, které však v praxi mají nízký stupeň uplatnění, jak ukazují studie i přesto, že švýcarský zákon právo na participaci z Úmluvy přímo aplikuje. Švýcarská studie (Arnold et al, 2008: 106) např. ukázala, že 53,3% dětí ve věku 6-12 let, 23,6% a ve věku 13-18 let nebylo informováno o důvodech umístění.

Sociologické studie dětství ukazují, že participace je výraznou změnou v zacházení s dítětem a rysem současné podoby dětství. Patří sem především práce autorů z okruhu „nové sociologie dětství" (Prout, 2005; Qvortrup, 1995; James a Prout, 1997; James, Jenks, Prout, 2002). Sociologové „nové sociologie dětství" mimo jiné zdůrazňují, že:

- Dětské sociální vztahy a kultury jsou samy o sobě hodny studia, nezávisle na perspektivě a zájmech dospělých.
- Děti jsou a musejí být viděny jako aktivní při konstruování a determinování svých vlastních sociálních životů, životů těch, kdo je obklopují a společnosti, ve které žijí.
- Etnografie je zvláště užitečná metodologie pro studium dětství. Poskytuje dětem mnohem bezprostřednější hlas a participaci na produktech sociologických dat než obvyklé možnosti experimentálního výzkumu nebo výzkumů ve stylu statistických výběrových šetření (Prout, James, 1997: 8).

Dítě žijící v moderní individualizované a demokratické společnosti, potřebuje udělat vlastní zkušenost se způsoby a mezemi v prosazování vlastního názoru ve společnosti, a tedy konkrétní zkušenost s procesem demokracie v každodenním životě. Zvláště dítě v náhradní péči pěstounské rodiny (stejně jako dítě umístěné mimo svůj domov do dětského domova či jiného zařízení) vyžaduje zvláštní a citlivou zaměřenost na jeho participativní zapojování do života nové (náhradní) rodiny nebo prostředí pobytového zařízení; na vytváření přijímajícího a respektujícího vztahového prostředí, v němž je jeho „hlas" a jeho zájem důležitým a respektovaným prvkem společného života.

Rozvoj participace či rozšiřování prostoru pro spolupracující vztahy však není možné vnímat jako izolovaný právní úkon, či izolované právo dítěte zakotvené v Úmluvě o právech dítěte, nebo aplikované v liteře zákona, soudních a administrativních postupech. Jde nám o participaci jako vztahový proces, změnu „životního světa", každodenních vztahů a způsobů komunikace.

Na širší sociální makro úrovni jde o další posun v procesu demokratizace sociálních vztahů, ve kterém se mění tradiční hierarchie moci také mezi dospělými a dětmi, ve prospěch spolupracujících vztahů a participativní praxe.

Na mikro-rovině osobního a rodinného života jde o způsob vztahování se k druhým, v tomto případě k dítěti, které ztratilo svou původní rodinu a často i své původní prostředí. Naučit se povzbuzovat kompetence dítěte k participaci a naslouchat jeho přáním a potřebám, to je „kolaborativním“ úkolem pěstounů, stejně jako doprovázejících odborníků a celého profesionálního týmu kolem umístěného dítěte.

Participace se stává klíčovým mechanismem nového pojetí ochrany dětí a nástrojem práce s dětmi umístěnými v náhradní péči pěstounských rodin či institucí. Požadavek na participaci dětí, které jsou umístěny do náhradní péče, znamená v důsledku změnu v celém systému sociálních vztahů samotného dítěte i náhradní rodiny. Participativní praxe, která dítěti otevře prostor ke spoluúčasti na rozhodování v jedné oblasti svého života a naučí ho novému způsobu sociálního jednání, je nekončící proces. Dítě ji touží zakoušet i v dalších oblastech svého života. V participativní praxi se mění také role a způsoby komunikace zúčastněných dospělých - pěstounů, sociálních pracovníků, učitelů, terapeutů.

Participace a nové nároky na pěstounskou péči

Participace dětí v pěstounské péči jde ruku v ruce s novými požadavky na kompetence a profesionalitu pěstounů. Dnešní pěstounské rodiny musí umět ve spolupráci s doprovázející organizací, sociálními pracovníky SPOD a ostatními pomáhajícími profesionály pomoci dítěti rehabilitovat ztráty (fyzické, psychické, citové i sociální), musí dokázat naplnit jeho speciální potřeby a podpořit jeho vlastní síly, zdroje jeho sebeúcty a identity, včetně péče o vztahy k původnímu prostředí a rodině. Uzdravující role pěstounské rodiny a respekt k dítěti jako participujícímu subjektu stojí v pozadí nových přístupů k pěstounské péči a práci s pěstounskou rodinou. Můžeme mluvit o novém typu pěstounské rodiny jako o „terapeutické rodině“, ale také „participativní a spolupracující rodině“.

Tradiční koncept pěstounství je dnes doplňován novými přístupy k chápání pěstounství (profesionalizace) a novými formami (typy) pěstounství.

Odborná příprava, průběžné vzdělávání a supervize má posilovat a rozvíjet profesionální kompetence pěstounů. Pěstounská rodina dnes už často nemůže jen prostě nahrazovat rodinu původní (biologickou), ale stává se terapeutickým prostředím pro děti se specifickými potřebami.

Pěstounské rodiny lze rozdělit na různé kategorie. Takové rozdělení může ulehčit orientaci odborníkům, nicméně takové schéma redukuje komplexitu pěstounské péče a každá rodina má být vnímaná individuálně. Lze vymezit určité ideální typy pěstounský rodin (Erzberger 2003:92):

Tradiční pěstounská rodina:

je motivovaná být „normální rodinou“. Přání přijmout dítě často vzniká kvůli nechtěné bezdětnosti, anebo přáním přijmout dítě jako sourozence jedináčkovi. Většinou si přejí malé, „nezatížené“ a „normální“ děti. Kontakty s původní rodinou bývají těžké, nezřídka vzniká mezi nimi rivalita. Často se nárokuje majetnické právo na dítě. Nicméně tradiční rodina při odpovídajících indikacích může poskytnout obzvlášť autentický rodinný život

Pěstounská rodina prázdného hnízda

U páru, kde se vlastní děti již osamostatnily a odstěhovaly, vzniká přání pokračovat v rodinné práci a využít nasbírané zkušenosti a zdroje (např. velký dům a čas) k pěstounské péči. Na rozdíl od tradiční pěstounské rodiny pěstouni prázdného hnízda často přijímají starší nebo postižené děti. Kontakty s původní rodinou probíhají často bezúzkostně, možný návrat do původní rodiny se nevnímá jako ohrožení. U pěstounů prázdného hnízda je důležité pečlivě uvážit, zda motivace přijetí pěstounského dítě je společná oběma partnerům.

Pěstounská rodina z blízkého prostředí

Taková rodina se vyznačuje tím, že znají dítě a jeho původní rodinu ještě před umístěním, protože jsou příbuznými nebo známými rodiny dítěte. Motivací je nouzová situace tohoto dítěte. Pro umístěné dítě se jedná o menší změnu kultury, protože přichází do podobného a důvěrně známého prostředí, v jakém vyrůstalo, a může třeba navštěvovat stále stejnou školu. Vztah mezi rodiči a pěstouny může být obzvlášť úzký, což může vézt k nekomplikované a důvěrné spolupráci anebo naopak k (rodinným) konfliktům.

Profesionální pěstounská rodina

Profesionální pěstouni chtějí své odborné kompetence (vzdělání v oblasti pedagogiky, sociální práce nebo psychologie) použít k tomu, aby sloučili povolání s rodinným životem. Často jsou otevřeni k přijetí starších, vztahově nebo tělesně postižených dětí. Kontakt s původní rodinou většinou probíhá bez úzkosti, možný návrat se neprožívá jako ohrožení. Profesionální pěstouni se mohou v mnoha případech měnit podle potřeby dítěte z náhradní rodiny na doplňující rodinu.

Výzkum a praxe ve Švýcarsku ukazuje, že každý z typů rodiny může poskytnout podporující prostředí z perspektivy dítěte a jeho umístění. Požadavek obecné profesionalizace pěstounských rodin se ukazuje proto málo podložený (Gasmann 2010:309). Cílem by mělo

být udržovat různorodost nabídky a určovat individuální potřeby dítěte a poskytnout dostatek přiměřených kvalifikačních a doprovázejících služeb pro pěstounské rodiny (Shuler ed. 2013:93). Nicméně v současnosti roste potřeba individuální podpory a rozvoje zdrojů pěstounských rodin, nástroji jsou zejména dlouhodobého doprovázení, kontinuální vzdělávání a supervize pěstounských rodin.

Participace a doprovázení pěstounských rodin

Jádrem práce doprovázející organizace je kooperace s dítětem nebo mladistvým a také spolupráce se všemi zúčastněnými, kteří mají vliv na vývoj umístěného dítěte, tj. s příslušnými orgány ochrany dětí, původní rodinou, pěstouny, terapeuty, učiteli nebo kamarády dítěte. Kooperace s dítětem a jeho vztahovou sítí vytváří sociální prostor pro rozvoj participativní praxe.

Ve Švýcarsku je kladen velký důraz na doprovázení pěstounských rodin, které poskytují obvykle nestátní soukromé organizace, jakou je TIPITI, kterou jsme navštívili ve městě Wil. Službu zde poskytuje jejich odborný pracovník – rodinný asistent (obvykle vysokoškolsky vzdělaný v oboru sociální práce či sociální pedagogiky). Tento odborník má znalosti o potřebách ohroženého dítěte a pěstounské rodiny, ale zároveň nevystupuje v pozici nadřazené odborné autority, ale spíše v roli podporovatele, průvodce a facilitátora. Doprovázející odborník (asistent rodiny) by měl být podle švýcarských doporučení garantem participace dítěte a koordinátorem vztahů v sociální síti dítěte. Své odborné kompetence může aplikovat právě při komunikaci s dítětem (zajímat se o jeho názor a umožnit mu zapojení, usilovat o posilování jeho kompetencí při vnímání vlastních potřeb a formulování vlastního názoru) a také při koordinaci vztahů kolem dítěte - s pěstouny a dalšími zúčastněnými v sociálním systému dítěte.

Při práci doprovázejícího odborníka (asistenta rodiny) jde tedy především o koordinování vztahů v sociální síti kolem dítěte. Zde je schopnost uplatňovat spolupracující přístup klíčovým předpokladem úspěšného a účinného doprovázení. V praxi sociální práce jde o tři oblasti doprovázející práce, které se však často překrývají:

Doprovázení pěstounských dětí – koordinace vztahů v sociální síti dítěte.

Doprovázení pěstounských rodin - koordinace vztahů v sociální síti pěstounské rodiny.

Doprovázení původních rodin - koordinace vztahů v sociální síti původní rodiny.

Pro rozvoj participativní praxe v životě pěstounského dítěte a v náhradní rodině je podněcující a koordinační role doprovázejícího odborníka (asistenta pěstounské rodiny) klíčová.

Dítě umístěné v pěstounské péči mnohdy nemá zkušenost s rozeznáváním, vyjadřováním a správným uspokojováním svých potřeb a práv. Proto potřebuje podporu a uzdravující prostředí, které žádoucím způsobem reaguje na jeho potřeby a vytváří pro dítě adekvátní prostor spoluúčasti, včetně bezpečných hranic. Dítě se v pěstounské rodině potřebuje naučit žít ve zdravých vztazích spolupráce a spoluúčasti.

Asistent rodiny jako garant participace dítěte může zde vystupovat jako externí podporovatel a koordinátor sociálních sítí (ve skutečnosti se sám stává členem sociální sítě dítěte i pěstounské rodiny). Často totiž bohužel není nastaven potřebný spolupracují a na participaci dítěte zaměřený přístup mezi členy sítě dítěte nebo pěstounské rodiny. Participace dítěte je jedním či více členy sítí znemožňována nebo komplikována: např. nefunguje otevřená spolupráce mezi školou a rodinou, mezi rodinou a pracovníkem OSPOD, mezi rodinou/dítětem a členy původní rodiny atd. Zde se právě specifická koordinační a facilitátorská role doprovázejícího asistenta rodiny (garanta participace) může ukázat jako klíčová.

V následující části představíme jeden užitečný návod, jak prostor pro participaci dítěte v pěstounské péči vytvářet, jak zahájit participační proces v každodenním životě pěstounského dítěte a ve společném životě pěstounské rodiny. Tento návod s názvem *Stavebnice participace* je příkladem dobré švýcarské praxe. Byl vytvořen ve spolupráci dětí, pěstounů i odborníků. Je využíván v praxi švýcarských pěstounských rodin, jejich doprovázejících organizací (například TIPITI) i v dalších zařízeních a organizacích pro náhradní péči.

Může být také inspirací pro naši praxi, kterou může pěstoun/pěstounka nebo asistent pěstounské rodiny jako garant participace využít ve své vlastní praxi.

Stavebnice participace: praktický návod pro participační praxi

Mezinárodní Úmluva o právech dítěte (dále ÚoPD) pokládá děti za samostatné právní subjekty v rámci paradigmatu, vycházejícího vstříc každodenní participaci děti a mladistvých, obzvlášť v oblasti pomoci dětem a mladistvým. Ve Švýcarsku byla vyvinutá dětmi, mladistvými a odborníky *Stavebnice participace* (dále jen „stavebnice“) a byla sepsána jako metodický text, praktický návod (viz Wigger, Stanic 2012)

Už metaforický název metodického textu „stavebnice“ evokuje hravost a praktickou kreativní činnost s dětmi. Právem! Stavebnice totiž přináší praktické tipy, jak se v každodenní pedagogické praxi dají spolu s dětmi uskutečňovat dětská práva a oživovat princip participace v každodenním životě. Jedná se o praktický návod, u nás by se řeklo o metodiku, jak zahájit

proces participaci dětí na různých úrovních, od roviny individuální každodennosti dítěte až po rovinu institucí, a to v různých oblastech praxe: např. v pěstounských rodinách, pobytových zařízeních náhradní péče, v úřadech SPOD nebo komunálních radách dětí a mladistvých.

Švýcarská „Stavebnice participace“ se skládá z **devíti „kostek participace“**, tj. devíti různých oblastí participační praxe. Na základě důležitých oblastí života dětí a mladistvých v pěstounských rodinách a domovech, byly ve stavebnici vymezené **čtyři roviny**. Pro zavedení principu participace na každé z rovin jsou k dispozici dvě nebo tři specifické stavební kostky participace (viz tabulka níže).

Rovina individuálního uspořádání života směřuje v první řadě k sebeurčení, a tak i k rozhodnutím, které se týkají bezprostředně vlastního života dítěte a každodennosti a nepřímo i životů a každodennosti těch ostatních. Zbývající tři roviny obsahují rozhodnutí, které se týkají nejenom vlastního života, ale přímo každodennosti ostatních dětí, mladistvých a dospělých. Takže na druhé rovině se řeší uspořádání společného života v rámci pěstounské rodiny anebo skupiny spolubydlících, na třetí rovině – možnosti participace v utváření rámcových institučních podmínek organizací pro děti, mladistvé a pěstounské rodiny. Nakonec čtvrtá rovina směruje k participaci v utváření společenských rámcových podmínek pomoci dětem a mladistvým.

Struktura „Stavebnice participace“ (Wigger, Stanic 2012:69)

Společenská rovina:

	Kostka 9 Síť dětí a mladistvých	
Kostka 6 Nezávislý odborný úřad pro dětská práva	Kostka 7 Kantonální rada pro děti a mladistvé	Kostka 8 Spoluúčast v odborových a zájmových svazích

Institučí rovina:

Kostka 5 Management zlepšování	
Kostka 3 Participace v organizacích pěstounů	Kostka 4 Participace na rovině ústavu

Rovina soužití:

Kostka 2 Společné uspořádání každodennosti

Rovina uspořádání individuálního života:

Kostka 1 Uspořádání individuální každodennosti a životopisu

Nemáme zde možnost představit podrobně celou strukturu stavebnice, ani detailní obsah všech kostek, s mnoha návody a nápady, jak spustit participační proces. Dovolíme si však alespoň představit návod pro ty oblasti („kostky“), ve kterých se participace odehrává **v osobní rovině individuální každodennosti pěstounského dítěte** (kostka 1) a **ve společném uspořádání každodennosti v pěstounské rodině** (kostka 2).

Je nutno dodat, že jednotlivé kostky lze použit pro iniciování participačních procesů na jednotlivých rovinách. Každopádně ale platí, že je třeba zohlednit souhru jednotlivých rovin. Když například děti a mladiství chtějí zahájit přiměřený rozhovor o uspořádání svých volnočasových aktivit, bezprostředně to ovlivní kolektivní každodennost jejich pěstounské

rodiny nebo skupiny spolubydlících. A obráceně. Taktéž způsob financování náhradní péče, který zpravidla může být ovlivněn pouze participací na společenské rovině (kostka 7), může celkově ovlivnit konkrétní volnočasové aktivity jednotlivých dětí v osobní rovině. Například v případě, když nebudou k dispozici peníze z veřejných zdrojů pro individuální koníček nebo hudební nástroj. Z tohoto pohledu je nutné důkladně uvážit, na kterých rovinách a v souvislosti s jakými aktuálními tématy participace se děti a mladiství můžou zapojit nejlépe.

Ještě několik poznámek k aplikaci: Jak text návodu „stavebnice" zdůrazňuje, **jednotlivé kostky se mohou používat jako nástroje analýzy**, s pomocí které se dá ověřit, do jaké míry je uplatněn princip participace v pedagogické práci, skupině spolubydlících, pěstounské rodině - a kde a z jakých různých hledisek je třeba ještě pracovat.

Na druhé straně „**kostky" obsahují také návody k rozvinutí participačních praktik na různých rovinách**. Autorky „stavebnice" doufají, že návody vystačí k mnohostranným zájmům a potřebám dětí, mladistvých a odborných pracovníků v heterogenní krajině domovů a pěstounských rodin Švýcarska. Myslíme, že tento nástroj je také aplikovatelný v kontextu české praxe, i když si ji hráči budou vždy přizpůsobovat konkrétní situaci a podmínkám, v nichž budou pracovat. Návody k budování zároveň musí splňovat nárok na udržení statiky participace. To znamená, že návody nastavují závazné rámce, které byly vytyčené na jedné straně právy dítěte a na druhé straně participací opravdovou, tj., takovou, kterou děti a mladiství skutečně zažívají.

Klíč k úspěšnému zahájení procesů sebeurčení a participace spočívá ve způsobu, kterým se nasazuje stavebnice participace. Následující otázky o způsobu použití jsou: *kdo rozhoduje, zda nasadit stavebnici participace*, a když ano, pak *s kterými kostkami, na které rovině začít se stavbou participace*? Příručka jako i stavebnice participace se explicitně obrací k dospělým. Takže o tom, zdá v oblasti vaší práce bude nasazená stavebnice participace, rozhodujete vy.

Zda nasazení stavebnice participace skutečně povede k větší participaci, závisí ovšem nejenom na vás, vašem týmu a vaší organizaci, ale také na dětech a mladistvých, které chcete oslovit. Když děti nebudou „mít chuť" participovat, nic se nestane. Teprve až se vám podaří zaujmout děti a mladistvé možnostmi participace, například když je oslovíte s příslibem něčeho konkrétního z obecné stavby participace, proces participace se může zdařit. Jak autorky „stavebnice" zdůrazňují, sebeurčení ani participaci nejde poručit shora. Když se o to pokoušíte, ze sebeurčení se stává cizí poroučení a z participace vykonávání obtížné povinnosti. Sebeurčení a participace vznikají, když děti a mladiství zažijí smysl těchto procesů, takže pochopí, že se vyplácí angažovat se pro sebe a pro ostatní. Pro tyto zkušenosti

potřebují děti a mladiství konkrétní prostor, ve kterém mohou zažit, jak tyhle procesy participace vypadají a jak pozitivně nebo negativně ovlivnily jejích životy. Každodenně pak děti a mladiství dobývají prostory takových zkušeností a naráží často na nepřekonatelné hranice. Takže konečně o tom, jaké šance dostanou děti a mladiství, aby se zúčastnili utváření světa, ve kterém žijí, rozhoduje svět dospělých a jeho vládnoucí instituce: rodina, škola, nabídka volnočasových aktivit v konkrétním místě bydliště. V tom jsou dospělí klíčovými osobami, pravými strážci brány, správci moci k stanovení hranic, a tak mají velký vliv na to, které tematické prostory budou otevřeny k sebeurčení a participaci, a které naopak zůstanou zavřené. Proto se může participace vyvíjet jako souhra procesů shora dolů a zdola nahoru (Wigger, Stanic, 2012).

Stavebnice participace nabízí zainteresovaným dospělým různé klíče, jak dětem a mladistvým otevřít nové prostory k sebeurčení a participaci. Pouze celkový proces ukáže, které prostory děti používají, kterým se vyhýbají, které ve stavebnici chybějící klíče žádají. Čím intenzivněji bude stavebnice používaná, tím bohatší se může stát, jelikož v procesu stavění se mohou vytvořit další klíče a další části stavby.

Tento návod k použití dovoluje použit model stavebnice pro zahájení výstavby participace na jednotlivých rovinách a v rámci roviny na základě specifických témat.

Předpokladem je, aby dospělí byli připraveni se podělit o svou moc, uznat děti a mladistvé za plnoprávné právní subjekty a experty na svět, ve kterém žijí. Konkrétně to znamená jak pro děti a mladistvé, tak pro dospělé vstup do kultury participace, ponoření se do společného učení se, a to jako rovní s rovnými.

Participace na rovině utváření individuální každodennosti dítěte a jeho vlastní životní historie - otázka pedagogického přístupu (kostka 1)

Kostka 1 směřuje k participaci v utváření vlastní životní historie (biografie) dítěte a s tím spojeného uspořádáni individuální každodennosti. Zde najdete rady, jak zapojit děti a mladistvé do procesu rozhodování v otázkách vzdělávaní, volného času a utváření vztahů.

Adresáti a adresátky: Dospělí, žijící a pracující s dětmi a mladistvými.

Zdůvodnění: Článek 12 ÚoPD zajišťuje právo každého dítěte na formování a vyjádření vlastního názoru ve všech záležitostech, které se ho týkají. Dále tento článek požaduje, aby dospělí dostatečně zohlednili názory dětí a mladistvých ve všech procesech rozhodování. Děti a mladiství mají právo předložit svůj názor při volbě školy a povolání, a také při vytváření

svojí každodennosti a volnočasových aktivit. Obzvlášť důležité pro děti a mladistvé je, aby byli opravdu vyslyšeni při tvarování svých osobních vztahů. Jak důležité jsou pro ně kontakty s rodinou, příbuznými, kamarády a kolegy ze školy a sousedství? V rámci veřejně organizované výchovy, tedy v domovech a pěstounských rodinách, bývají tato práva participace značně omezena, jednoduše proto, že tyto organizace fungují dle určitých pravidel. Proto obzvlášť žádáme veřejné výchovné instituce, aby dodržovaly stanoviska ÚoPD. Záleží na nás dospělých, zda se povede otevřít dětem a mladistvým co největší prostor pro rozhodování ohledně utváření jejích každodenního života.

Témata participace: Děti a mladiství žijí tady a teď, a to i přesto, že jsou neustále vyzýváni, aby se důkladně zabývali vyhlídkami do budoucnosti. Proto možnosti participace při utváření jejích konkrétní každodennosti a participaci při rozhodnutích, které jsou pro ně existenciálně důležité, jsou pro děti a mladistvé rozhodující. A obzvlášť pro děti a mladistvé, kteří si musí zvyknout v dříve stanoveném řádu každodennosti.

- Účast v procesu rozhodování, zda a které nové místo bydlení by bylo smysluplné, když každodenní život rodiny je zatížen problémy.
- Vliv na utváření vlastní každodennosti.
- Společný rozhovor, kdy a za jakých podmínek by bylo smysluplné se odstěhovat z pěstounské rodiny nebo zařízení.
- ÚoPD předkládá následující seznam témat, při jejichž řešení je třeba zajistit participaci děti a mladistvých:
- Utváření vlastního vzdělání, práce a volného času, obzvlášť individuální organizace časového rozvrhu dne.
- Zacházení s kulturní a náboženskou orientaci (ÚoDP č. 20/30)
- Zacházení s vlastní soukromou sférou (ÚoDP č. 16/19), ke které mezi jiné patří:
- Sebeurčení ve vztahu k vlastnímu tělu, intimitě a sexualitě
- Zacházení s osobními informacemi, záznamy ve spisech, telefonickými hovory, dopisy, přístupem k internetu, atd.
- Uspořádání vlastního prostoru
- Utváření osobních vztahů (vnějších a vnitřních kontaktů)
- Přístup k soukromému vlastnictví.

Uplatnění: Uplatnění těchto práv záleží na dětech a mladistvých, kteří musí být informováni o těchto právech a také na pěstounech, odbornících, vedení a garantech domovů. Až je skupina dospělých připravená uznat děti za právní subjekty nezávisle na jejích silných a slabých stránkách, teprve potom se může podařit vytvořit společnou praxi, ve které se děti a mladiství v náhradní péči mohou aktivně spolupodílet na vytváření svojí životní cesty. Pro nás dospělé může pomoci, když v naší konkrétní každodennosti důkladně zvážíme tyto základní věci:

- Každé dítě má právo na uplatnění svých práv.
- Participace předpokládá připravenost dospělých důvěřovat dětem do jisté míry a natrvalo se vzdát části své moci.
- Zvětšující se dělba moci značným způsobem omezuje moc dospělého.
- Uplatnění práv dítěte v pedagogické každodennosti se může podařit jedině za předpokladu férových procesů jednání mezi dospělými a dětmi/mladistvými.
- Konkrétní formy uplatnění musí být přizpůsobitelné ke konkrétní životní situaci dítěte a jeho zájmům a kompetencím.
- Umožnění růstu prostoru pro individuální participaci je nezbytnou podmínkou pro rozvoj sebevědomého a zodpovědného mladého dospělého.

Kontrolní seznam: Tento kontrolní seznam nabízí, aby se každý jako odborný pracovník, pěstoun nebo pěstounka naprosto konkrétně zeptal sám sebe, jak může v každodennosti uplatnit pedagogický postoj, založený na právech dítěte. V průběhu typické každodenní pedagogické situace, třeba během pohovoru ve vašem místě působení s dvanáctiletým chlapcem v náhradní péči, si můžete položit následující otázky:

- Zná tento chlapec svoje práva, konkrétně čl. 12, a jestli ví, která práva může uplatnit během tohoto pohovoru?
- Znáte vy, jako pěstoun (pedagog a vychovatel), a jiní přítomní dospělí práva dítěte?
- Kdo stanoví témata tohoto pohovoru?
- Na která témata, jak se domníváte, je tento chlapec expertem?
- Má tento chlapec šanci předložit vlastní témata a přání během tohoto rozhovoru, a co musí být uděláno, abyste mu to umožnili?
- Potřebuje tento chlapec podporu, aby vytvářel, resp. zformuloval vlastní názor o své životní situaci, jestli ano, tak jakou?
- Jakou formu rozhovoru, resp. jaké prostředí je třeba zvolit, aby se tento chlapec účinně zapojil do procesu formování názoru?

- Jak zajišťujete, abyste vy a jiní přítomní dospělí opravdu porozuměli přáním tohoto chlapce?
- Jak se dají smysluplně vyřešit možné konflikty zájmů, například mezi chlapcem a jeho rodičem, nebo mezi současným poručníkem tohoto dítěte a chlapcem, nebo mezi vychovateli a chlapcem?
- Kdo ze zúčastněných dospělých během pohovoru přijímá roli advokáta tohoto chlapce a tak posílí pozici zájmů tohoto chlapce?
- Jak se připravujete k pohovoru, abyste mluvili ne o chlapci ale s chlapcem?
- Z čeho konkrétně usuzujete, zda chlapec vám, resp. jiným zúčastněným dospělým důvěřuje, resp. zda dospělí důvěřují chlapci?
- Jaké aktivity můžou posílit důvěru mezi chlapcem a zúčastněnými dospělými?
- Jak dostane chlapec spravedlivou šanci bránit se nespravedlivému jednání dospělých?
- Jaké jistoty potřebuje mít tento chlapec, aby mohl s jinými dospělými probrat svoje problémy?
- Mají zúčastnění dospělí, nebo alespoň někteří z nich komunikační kompetence, kterými by povzbuzovali chlapce, aby přiměřeně svému věku a schopnostem vytvořil a vyjádřil vlastní názor? Když ne, koho ještě můžete zapojit do této práce porozumění?
- Jak během pohovoru vypadá vaše loajalita vůči chlapci, vůči ostatním dospělým a vůči institucím?

Pokud vy jako odborný pracovník, pěstoun, vychovatel, učitel, poručník, matka nebo otec vnímáte porušování práv na ochranu, rozvoj a participaci dětí a nemůžete změnit situaci vlastními silami, můžete se obrátit pro radu na jiné odborné pracoviště, mezi jinými na úřad zástupce práv dítěte Švýcarska anebo na skupiny ochránců práv dítěte.

Podněty najdete zde: Quality4Children Standardy pro péči o děti mimo domov v Evropě. (český překlad je ke stažení na http://www.quality4children.info).

Participace na utváření společné každodennosti v pěstounské rodině nebo ve skupině spolubydlících (kostka 2).

Kostka 2 směřuje k participaci v uspořádání kolektivní každodennosti ve skupině spolubydlících nebo v pěstounské rodině. Zde najdete rady, jaké aspekty je třeba zvážit, když chcete poskytnout dětem a mladistvým větší prostor pro rozhodování o jejich skupině spolubydlících.

Adresáti a adresátky**:** Pěstounky a pěstouni zodpovědní za děti v pěstounské péči, sociální pedagogové/pedagožky, zodpovědní za skupiny spolubydlících dětí a mladistvých.

Zdůvodnění**:** Participace v utváření každodennosti, ať ve skupině spolubydlících anebo v pěstounské rodině, se vztahuje k článku 12/13 ÚoPD. Oba články předpisují právo na informace a vyjádření názoru ve všech věcech, tykajících se dítěte. Jelikož ve skupinách spolubydlících a taktéž v pěstounských rodinách individuální každodenní život zahrnuje také společně trávený čas a společné aktivity, směřuje tato kostka k participaci v utváření každodennosti pro sebe a pro jiné. A rovněž z pedagogického hlediska je vhodné, aby se děti a mladiství více angažovali ve spoluutváření každodennosti. Zde se mohou naučit zviditelňovat svoje vlastní zájmy a také zažít úhly pohledů jiných děti, mladistvých a pěstounů (či personálu zařízení), aby pak s ohledem na různé perspektivy spolu hledali řešení při utváření společné každodennosti.

Témata participace v pěstounských rodinách a skupinách spolubydlících:

- Způsob, kterým se zajišťuje materiální zabezpečení (např. jídlo, kapesné, oblečení), tedy jak se do toho zapojují jednotlivci a skupina dětí.
- Používání a uspořádání společných a vlastních prostorů/pokojů.
- Stálý vývoj a přizpůsobení důležitých hodnot a/nebo pravidel společného života:
- Hlavní myšlenky kultury jednání.
- Zacházení s rozdílnostmi, výjimečnými situacemi, konflikty a porušením pravidel.
- Utváření styků mezi dětmi/mladistvými, mezi dětmi/mladistvými a dospělými, v pěstounských rodinách mezi dětmi v péči a vlastními dětmi atd.
- Utváření kontaktů s původní rodinou, kamarády z blízkého a vzdálenějšího okolí, školy apod.
- Uspořádání víkendů a prázdnin.
- Přijetí personálu (např. praktikantů, pomocníků v domácnosti) v pěstounské rodině a skupině spolubydlících.
- Příjem a propouštění děti a mladistvých.
- Uspořádání oboustranné výměny informace (mezi vychovateli a dětmi/mladistvými, mezi ústavem a skupinou spolubydlících).
- Volba blízkých osob (tet, strýců) ve skupinách spolubydlících.

Uplatnění**:** Participace, která směřuje na společné soužití různých lidí, dětí, mladistvých, dospělých, nemůže být jednoduše určená a zavedená jednou osobou. Tento experiment se povede jen tehdy, když se povede nadchnout všechny dotyčné děti, mladistvé a dospělé k tomu, aby se podíleli na vypracování tohoto nápadu. Když se přesně neví, jak se má postupovat, je možno se při přípravě a uplatnění držet těchto pracovních kroků:

- Jak se dostanu od svého osobního přání k jasné myšlence participace?
- Jak se dostaneme od naší myšlenky participace k společnému návrhu projektu?
- Jak se ze společného návrhu projektu stává konkrétní projekt participace?
- Jak se z projektu participace stává každodenní záležitost?

Fáze I: Jak se dostanu od svého osobního přání k jasné myšlence participace?

Když nechcete nechat participaci náhodě, uděláte první krok tím, že se zeptáte sami sebe: *co přesně chci změnit?* Snažte se svoje přání zformulovat konkrétně, např. ústně při rozhovoru s konkrétní osobou, která by mohla mít zájem o toto téma. Taktéž je důležité, abyste vyrovnali účty sami se sebou, aby bylo jasné, proč chcete změnu a s jakými pedagogickými, právními či politickými argumenty chcete svoje přání představit ostatním.

Konkrétní způsob postupu – jak chcete přednést svoje přání, a koho v jakém časovém rozvrhu chcete do toho zapojit – rozhodněte se sami. Způsob, jakým budete postupovat, závisí na počtu a věku dětí a mladistvých, vašem postavení v týmu, vašich nadějích a obavách a především na vašem konkrétním přání.

Nakonec tu jde o úspěšnou práci přesvědčování, abyste pro svůj nápad získali ostatní. Proto stojí za to, zamyslet se, koho ve vaší organizaci a jakým způsobem můžete získat, a to s ohledem na možnosti ovlivnit procesy utváření mínění a rozhodnutí.

Aby se z vašeho přání vyvinula společná myšlenka participace, mohou vám pomoci následující otázky (ve smyslu kontrolního seznamu):

- Jak si sami představujete participaci (např. více informovat, více naslouchat, více společně rozhodovat) a to o jakých tématech každodennosti?
- Máte už představu, co si o tom myslí kolegové z vašeho týmu anebo děti a mladiství?
- Jak raději sdělujete různé názory (např. spíše neformálně, nebo formálně na zasedáních)?
- Jak můžete snadněji získat děti a mladistvé, anebo také váš tým pro vaše přání (pohovory, filmy, hry)?
- Jaké jsou vaše vlastní pedagogické zájmy?

- Kolik času a energie potřebujete nasadit pro svoje přání?

Kde můžete hledat podporu?

- Můžete si představit, že vaše přání by mohlo zajímat ještě někoho mimo vaši skupinu spolubydlících dětí anebo pěstounskou rodinu?
- Znáte už příklady participace v jiných pěstounských rodinách nebo zařízeních, které byste použili jako příklad během procesu přesvědčování? Nějaké podněty možná najdete v části III.
- Které osoby musíte informovat, resp. přesvědčit na začátku, aby vaše přání dostalo solidní šanci k uskutečnění?

Tipy k vypracování myšlenky participace

Myšlenka participace musí být tak konkrétní, jak je potřeba, a tak otevřená, jak jen je to možné. Je třeba se vyjádřit k:

- tématům participace (uspořádání volného času, zařízení prostorů, příjem dětí),
- očekáváním, spojeným s realizací,
- formám resp. podobám participace,
- adresátům a adresátkám participace,
- těm, kterých se to bude týkat, a kteří v budoucnosti budou muset zohlednit participaci dalších ve svých procesech plánování, utváření a rozhodování,
- možnému působení vaší myšlenky na další osoby a vývoje,
- komu bude určená myšlenka participace, tj., kdo, kteří lidé budou rozhodovat o dalším rozvoji myšlenky?
- nákladům na čas a zdrojům pro uplatnění,
- tomu, kolik času je třeba pro vypracování myšlenky a které osoby chcete do toho zapojit
- kterým fórům a grémiím dětí, mladistvých a dospělých může být tato myšlenka participace předložená k diskusi?

V pěstounských rodinách můžete vycházet z toho, že zpravidla osobní myšlenky o participaci se mohou rovnou dále rozvíjet v pohovorech a jednáních se všemi příslušníky rodiny. V rámci instituce je třeba se ujistit, zda myšlenka participace je dostatečně zformulovaná, aby bylo možné rovnou – bez dalších příprav – přejít k uplatnění, tedy k fázi III. Když k uplatnění je

třeba dalších vysvětlování, formování mínění, obstarávání zdrojů, je lepší pokračovat na fázi II.

Fáze II: Jak se dostaneme od naší myšlenky participace k společnému návrhu projektu?

Vaše myšlenka participace musí být před uplatněním více konkretizovaná. Při další práci lze postupovat v následujících krocích. Každopádně je nutné při každém kroku kriticky ověřit, zda a jak se toho chtějí zúčastnit děti a mladiství.

Kdo spolupracuje?

- Které osoby (děti, mladiství, spolupracovníci) si přejete přizvat k účasti na přípravě návrhu vašeho projektu? I tady z jedné strany platí zásada svobodné vůle, a z druhé strany zase zásada, že čím dříve zatáhnete do svého projektu osoby, kterých se projekt týká, tím více bude projekt stavěný na konkrétních potřebách a zájmech.
- Čím můžete nadchnout pro spolupráci jednotlivé osoby nebo zástupce skupin?
- Potřebujete pro sestavení pracovní skupiny získat souhlas od jiných – děti/mladistvých, vašeho týmu nebo vedení?

Co je třeba udělat?

- Který z vašich nápadů musí stát v centru projektu?
- Které pilíře společného nápadu o participaci musí být zdůrazněné tak, aby později mohla být uskutečněna vaše základní idea, ale zároveň zůstalo dostatek prostoru pro rozhodování při uplatnění?
- Jaké jsou konkrétní cíle vašeho nápadu o participaci?
- která témata participace se jedná?
- Dá se přesněji popsat míra participace, jako např.:
- důkladněji informovat děti/mladistvé o některých tématech,
- dětem a mladistvým důkladněji naslouchat (budovat kompetence, komunikační kanály),
- povzbuzovat děti a mladistvé k tomu, aby vyjadřovali svůj názor k některým tématům (společné rozvíjení nových forem vyjadřování),
- systematicky zahrnovat názory dětí a mladistvých v rozhodováních o některých tématech,
- zapojit děti a mladistvé do procesu rozhodování o některých tématech,

- podělit se s dětmi a mladistvými o moc rozhodovat a o zodpovědnost ohledně některých témat.
- Které formy participace se hodí k uplatnění nápadu?
- Co všechno se musí změnit ve vašem zařízení a také postojích a názorech personálu, aby váš návrh projektu mohl být uskutečněn?
- Jaké očekávání může vzbudit váš nápad o participaci u dětí a mladistvých, ale také u personálu, vedení nebo rodičů?
- Jakými pedagogickými, právními a organizačními argumenty hodláte zdůvodnit vypracované cíle projektu lidem uvnitř a venku?
- Které skupiny v zařízení musí odsouhlasit tento návrh projektu, aby projekt dostal solidní šanci k uplatnění (např. děti a mladiství, celý tým, vedení, garanti atd.)?

Jak zorganizovat práci?

- Témata k první schůzi pro vypracováni návrhu projektu:
- Jaké formy tvorby, práce a hry chtějí účastníci vnést do spolupráce?
- Jaká pravidla práce potřebuje tato pracovní skupina?
- Co všechno ještě musí být objasněno, aby se pracovní skupina mohla vydat na cestu?
- Jakou podporu si skupina přeje obstarat ze strany zařízení nebo zvenku?
- Kolik času (počtu schůzí) potřebuje skupina pro vypracování návrhu projektu?
- Kolik času může věnovat každý člen skupiny pro práci na návrhu?
- Komunikace směrem ven:
- Kdo v zařízení bude zodpovědný za komunikaci s touto skupinou?
- Kdy si přeje skupina představit průběžné výsledky práce ostatním, tj., ostatním dětem a mladistvým, personálu, vedení?
- Na jaké zájmy různých skupin navazuje návrh projektu?
- Jaké obavy by mohl vzbudit návrh projektu u různých skupin?
- Jak a jakou formou (ústně, písemně, prostřednictvím obrázku, inscenacemi apod.) bude výsledek různým skupinám představen, resp. diskutován a vyjednáván?

Fáze III: Od schváleného návrhu projektu k společnému projektu participace

Nápad participace se stane společným projektem tehdy, když návrh, jak zavést participaci v utváření společné každodennosti, bude vyvíjen zásadně spolu s dětmi a mladistvými a

všechny relevantní skupiny to budou podporovat. Tento milník můžete oslavovat. Teď zbývá navrhnout uplatnění.

Kdo spolupracuje?

- Kterých skupin, resp. jednotek (skupin spolubydlících, domovní služby, školy) se bude projekt bezprostředně týkat?
- Ze kterých skupin osob musí být sestavena řídicí skupina nového projektu?
- Budou zástupci a zástupkyně skupin zásadně voleni, delegováni nebo jmenováni?

Co je třeba udělat?

- Je třeba vypracovat konkrétní plán uplatnění s milníky. Plán musí zohlednit následující body:
- Kdo a které skupiny dostanou širší možnosti participace?
- Kdo a které skupiny musí, resp. mohou zahrnout širší možnosti participace do svého procesu rozhodování?
- Do kterých tematických oblastí musí být rozšířeny možnosti participace?
- Jak se všichni dotyční - děti, mladiství a dospělí -mohou sami podílet na uplatnění?
- Jak by se dalo různé skupiny získat pro projekt?
- Jak dlouho bude projekt trvat?
- Lze už na začátku společně vypracovat kritéria pro řízení projektu? Kritéria pro řízení umožňují vyjádřit se k tomu, zda projekt ještě stále běží po určených kolejích, to znamená, např., čeho by si všichni zúčastnění měli všímat během procesu, aby posoudili, zda idea participace je úspěšně uplatněna, resp. z čeho by se poznalo, že věci se nevyvýjí tak, jak se očekávalo?

Jak zorganizovat práci?

Na základě návrhu projektu vypracujte dohodu s účastníky. V té dohodě vytyčte nejdůležitější body, které budete dodržovat během realizace projektu. Tahle dohoda může obsahovat následující body:

- Konkrétně stanovené cíle
- Stanovení tématických okruhů, ve kterých bude umožněno více participace.
- Některá pravidla a formy spolupráce k použití.

- Stanovení příprav, nutných pro zahájení projektu (školení, specifická media, např. přístup k internetu, jiné potřebné časové úseky atd.).
- Stanovení nejdůležitějších milníků (délka trvání projektu).
- Termíny a časové úseky pro evaluaci uplatnění.
- Postup v případě možných potíži, nepředvídatelných eventualit (např., malé skupinky dětí nebo personálu se nechtějí zúčastnit; jednotlivci se cítí projektem přetěžováni; někdo vystoupí z řízení projektu apod.).
- Volba mluvčích pro interní komunikaci (s dětmi, mladistvými a dospělými) a pro vnější komunikaci (s garanty, rodiči, medií atd.).
- Dohoda o pravidlech vnitřní a vnější komunikace.

Fáze IV: Od úspěšného projektu participace ke každodenní praxi

Po ukončení projektu stojí za to pečlivě zhodnotit získanou zkušenost. V ideálním případě se všichni zúčastnění shodnou, že projekt byl úspěšný a všechny přesvědčil. Nezřídka ale bývají hodnocení různá. Zatím co jedni prožívají projekt pozitivně, druzí si spíše všímají potíží, vysokých nákladů, jen částečně dosažených cílů, další zase nových zkušeností s participací. Participace se projeví zase v tom, že během zhodnocení procesu participace a dosažení cílů se berou vážně názory všech zúčastněných skupin, obzvlášť dětí a mladistvých, a že si všichni uvědomují, že se zúčastnili procesu učení na téma participace. Zde najdete několik rad pro zhodnocení:

Kdo se musí zúčastnit zhodnocení?

- Které skupiny, organizační jednotky, vedoucí osoby jsou zodpovědné za zhodnocení, a jakou váhu mají v tomto procesu hlasy dětí a mladistvých?
- Které skupiny, grémia, rozhodnou o dalším pokračování, prodloužení nebo začátku nového projektu participace a jak se toho mohou zúčastnit děti a mladiství?
- Které nové skupiny, organizační jednotky mohou být získány pro pokračování nebo prodloužení projektu?

Co se musí zhodnotit?

- Hodnotící se můžou orientovat na následující otázky:
- Byl dosažen definovaný cíl participace?
- Prokázala se jako vhodná tematické pole, zvolená pro rozšíření participace?

- Odpovídaly zvolené formy participace dětem a mladistvým (jejích kompetencím, zájmům atd.)?
- Podařilo se dostatečně přizpůsobit projekt participace k dosavadní struktuře každodennosti?
- Dosáhly různé skupiny během projektu realizaci svých očekávání?
- Byla organizační jednotka a také celé zařízení dostatečně připraveny zúčastnit se tohoto procesu učení?
- Zkušenosti a výsledky projektu participace, včetně silných a slabých stránek, musí být dostatečně představeny a oceněny – např. na závěrečné oslavě – a komunikovány pro vnitřní a vnější zájemce.
- Se všemi zúčastněnými skupinami v zařízení musí být projednáno, zda projekt participace:
- bude po změnách pokračovat ve stejné organizační jednotce,
- bude dále rozvíjen v jiné organizační jednotce,
- bude přijat celým zařízením anebo
- bude ukončen.
- Nezávisle na rozhodnutí o budoucím pokračování, budou zkušenosti s projektem zpracované tak, aby se identifikovaly oblasti témat a ponaučení o participaci pro různé skupiny a také pro celou organizaci.
- Musí se vyvinout nové perspektivy participace – **proces pokračuje!**
- Jak se má hodnotit?
- Které formy zhodnocení projektu posílí participaci dětí a mladistvých?
- Kteří externí partneři, partnerky (děti a mladiství, kteří již mají zkušenosti s participací, jiné organizace, jiné pěstounské rodiny, experti a expertky v oblasti dětských práv atd.) mohou být pozváni pro hlubší výměnu zkušeností?
- Jaká externí podpora může být zajištěna v případě různých názorů uvnitř jedné skupiny anebo mezi skupinami, např. mezi dětmi/mladistvými a dospělými, personálem a vedením nebo garantem?
- Jak, jakými různými formami může být vysvětlen všem zúčastněným proces rozhodování, rozhodnutí a jeho odůvodnění?
- Jak budou odměněni účastníci projektu, obzvlášť děti a mladiství, za spolupráci?

- Jako obvykle, po cestě svojí konkrétní pěšinkou participace, vy a vaše děti a mladiství budete společně utvářet menší a větší světy a přitom získáte důležité zkušenosti. Protože participace může být vyvíjena pouze společnou praxi.

Inspirace najdete zde: Jugendvertretung (Haus Schlüsselblume) - Zastoupení mládeže v domově Schlüsselblume (www.haus-schluesselblume.de/).

Závěr

Participace je proces, který nelze nařídit. Může být jedině produktem dobrovolné a chtěné spolupráce. U dětí je chtění a dobrovolnost spojená vždy s radostí a hrou. Dospělí, kteří se otevřou této společné hře s dětmi a vydají se na cestu participace, zažijí dobrodružství, v němž se proměňují lidé i vztahy. Změní je to! Řekla to krásně sestra Cyril Moony, reformátorka práce s dětmi v Indii: „Otevřete dětem dveře a ony vás změní".

Věříme, že participace umožnuje dětem v náhradní péči ohromný osobní i sociální rozvoj, který mnohé z těchto dětí potřebují dohánět. Participace, která se stane živou praxí a procesem, na němž je pěstounská péče postavena, může měnit a léčit děti a vztahy, v nichž žijí. Máme-li přemýšlet o pěstounské rodině jako terapeutické rodině, místě uzdravujících vztahů, bez uplatnění principu participace dětí to dost dobře nejde. Věříme, že představení části praktického návodu *Stavebnice participace* nebude pro některé čtenáře jen příležitostí se seznámit s příkladem dobré praxe práce s ohroženými dětmi ve Švýcarsku, ale i podnětem k vlastní hře se stavebnicí, nebo podnětem k vytváření vlastní verze stavebnice. Jak napsali Annegret Wigger a Nikolina Stanic, chce to jistou odvahu a otevřenost:

„Spustit proces participace znamená pustit se na neznámou cestu. I když cíl je jasný, odborně a právně dobře podložený, čeká vás dobrodružství, protože konkrétní cestu k větší participaci musíte najít spolu s dětmi a mladistvými. Hledání vlastní cesty vyžaduje někdy větší nasazení, dlouhé diskuze se všemi zúčastněnými a také spoustu osobní energie. Směrodatné však musí být vaše osobní a odborné přesvědčení, že participace dětí a mladistvých v pěstounských rodinách a domovech je nutná z pedagogického, právního a politického hlediska"[18] (Wigger, Stanic, 2012:74).

Přejeme všem hodně chuti k tomu vydávat se dál po neznámých cestách participace s dětmi v pěstounských rodinách, hodně osobního nasazení a energie do dlouhých dialogů: můžeme se totiž těšit z naděje na změnu k lepšímu životu nejen dětí umístěných v náhradní péči.

[18] Překlad Halina Berenevičiúté Nosálová

VI. Výběr pěstounských rodin v ČR a ve Švýcarsku

Simona Venclíková

Abstract

Selection of Foster Families, Criteria for Selection and Methods of Testing

In 2013, legislation in Switzerland was substantially changed. These changes relate to, among others, the selection and training of foster families. The chapter deals with the comparison of the overall approach and procedures in the selection of foster families in the Czech Republic and Switzerland. It is demonstrated that although both countries have relatively similar legislative frameworks, the practical selection of foster families and the subsequent preparation of the family greatly differ. This chapter describes examples of good practice in Switzerland, where the selection of suitable foster parents, but also complex work with the whole family are dedicated considerably more time and energy. During the many years of experience, Switzerland has created certain rules that, while not being "the legal norm", are respected by organizations because their violation would lead to the non-functioning of the selected foster families.

Key words: foster families, testing, selection, foster care

Úvod

Dnes již není pochyb o tom, že pro zdravý a šťastný vývoj a život dítěte je nejlepší, vyrůstá-li ve své biologické rodině. Pokud však tato rodina není funkční, nebo z jakýchkoli důvodů není schopna či ochotna se o dítě starat, je nutné, aby stát zajistil dítěti péči náhradní (Králíčková, 2001). Tou může být jednak umístění dítěte do ústavní výchovy, jednak svěření dítěte do péče náhradní rodiny. Pěstounská péče představuje v českém právním řádu – společně s osvojením a svěřením dítěte do výchovy jiné fyzické osoby než jsou rodiče – jeden z institutů náhradní rodinné výchovy (Králíčková, 2001). Umožňuje dětem, které nemohou vyrůstat ve své vlastní rodině a které nejsou z právních či faktických důvodů vhodné pro osvojení, vyrůstat v rodinném prostředí.

Pěstounská péče má v náhradní rodinné péči nezastupitelné místo (Dunovský, 1993). Je to forma státem řízené a kontrolované dlouhodobé náhradní rodinné výchovy, zabezpečované ze strany státu hmotnou podporou. O svěření do pěstounské péče se uvažuje u dětí, jejichž rodiče nemohou dlouhodobě zabezpečit výchovu svých dětí. Příčiny, pro něž nemohou původní

rodiče řádně plnit svá rodičovská práva a povinnosti, musí být opravdu dlouhodobého charakteru. Pěstounská péče má přednost před umístěním do ústavů, a to z důvodu zásadního práva dítěte vyrůstat v rodinném prostředí (Kovařík, 2000). Po dobu trvání pěstounské péče je pěstoun nositelem práv a povinností rodičů v oblasti výchovy dítěte. V ostatních věcech patří tato práva biologickým rodičům, pokud mají rodičovskou zodpovědnost. Biologickým rodičům také zůstává právo stýkat se s dítětem, pokud není soudem vysloven zákaz styku.

Funkce rodiny

Rodina je základním článkem společnosti. Dá se přirovnat k cihle při stavbě domu. Je-li dům postaven ze zdravých cihel, pak je pevný. Stejně tak pokud fungují zdravé a funkční rodiny, je i celá společnost funkční a zdravá. Funkce rodičů a rodiny je pro jedince naprosto nenahraditelná. Rodina formuje člověka od samotného příchodu na tento svět. Zpočátku se jedná hlavně o citové a emotivní ukotvení jednotlivce. Později nastupují funkce výchovné a vzdělávací. Pokud rodina neposkytne jednotlivci tyto základy, není dostatečně připraven na další život, a to způsobuje společenská a osobní selhání.

Jozef Výrost definuje rodinu následovně: „Rodina je jakýmsi nejuniverzálnějším socializačním činitelem, který poskytuje jedinci identifikační vzory, seznamuje ho s předpokládaným chováním pro mužskou a ženskou roli. Učí jedince reagovat žádoucím způsobem v procesu interakce a umožňuje mu praktické ověření získaných dovedností v rámci rodiny. Uplatňuje se jako regulátor chování jedince a poskytuje mu společensky žádoucí normy. Pod vlivem rodinného působení se vytváří postoj k personálnímu okolí, k sobě samému i společnosti obecně“.[19]

Blahoslav Kraus a Věra Poláčková se k funkcím rodiny vyjadřují následovně: „Rodina ve svém souhrnu zajišťuje mnoho činností – zabezpečuje své členy hmotně, pečuje o zdraví, výživu a kulturní dědictví, vštěpuje jim morální postoje, ovlivňuje je, usměrňuje, chrání a podporuje. Rodina plní určité role i ve vztahu ke společnosti – je to především reprodukce obyvatelstva, a to jak reprodukce biologická, tak i kulturní.“[20]

Mezi dalšími funkcemi rodiny se uvádí:

a) Biologicko - reprodukční funkce, která má význam jak pro společnost jako celek, tak také pro jedince, kteří rodinu tvoří.

b) Sociálně – ekonomická funkce, jež chápe rodinu jako významný prvek v rozvoji ekonomického systému společnosti.

[19] VÝROST, J.,: *Aplikovaná sociální psychologie*, Portál, Praha, 1998, s. 304
[20] KRAUS, B., POLÁČKOVÁ, V.: *Člověk, prostředí, výchova*, Paido, 2001, s. 79

c) Ochranná funkce, spočívající v zajišťování životních potřeb nejen dětí, ale všech členů rodiny.

d) Sociálně – výchovná funkce, kdy se o rodině mluví jako o první sociální skupině, která učí dítě přizpůsobovat se životu, osvojovat si základní návyky a způsoby chování běžné ve společnosti. Ústřední úlohou socializačního procesu v rodině zůstává příprava dětí a mladistvých na vstup do praktického života.

e) Rekreační, relaxační a "zábavná" funkce, která hovoří o rodině také jako o instituci, která by měla pamatovat na rekreaci, relaxaci a zábavu.

f) Emocionální funkce, jež je pro rodinu zásadní a nezastupitelná. Žádná jiná instituce nedokáže vytvořit podobné a tak potřebné citové zázemí, pocit lásky, bezpečí a jistoty, a tak podstata a smysl nemohou být nikdy proměněny.

Celkový popis funkce rodiny je zde uváděn s cílem demonstrovat, jak rodina působí na jedince v mnoha různých směrech, které nás na první pohled možná ani nenapadnou. Pak si teprve do hloubky uvědomíme komplexnost jejího působení a její nezbytnost při formování vyvíjející se osobnosti. Pokud se tedy celá kapitola zabývá výběrem pěstounských rodin, považuji za nezbytné, jednotlivé funkce rodiny definovat.

Historie pěstounské péče

K přijímání opuštěných dětí do náhradních rodin docházelo již odedávna. Byla to praxe běžně užívaná mnoha kulturami. Za předchůdce placené pěstounské péče je považována instituce kojných. Kdykoliv se v některé evropské zemi společnost ekonomicky povznesla natolik, že se vytvořila tzv. vyšší třída, nesnášel se ideál ženské krásy s těhotenstvím, porodem a kojením dítěte. Těhotenství a porodu nelze uniknout, kdežto kojení bylo možné koupit. S institucí placených kojných a pak chův, opatrovnic a pěstounek se setkáváme ve starověku, v městských státech řeckých, stejně jako v Římě. Kojné a chůvy běžně patřily mezi služebnictvo panovnických dvorů ve středověké Evropě, mnohde i mezi sloužící ve šlechtických sídlech a domácnostech bohatého městského patriciátu (Matějíček, 1999).

V době renesance bylo např. ve Francii běžné, že městská rodina svěřovala své dítě na dva roky najaté kojné na venkově, pokud přežilo, přijala ho zpět. V době osvícenství dostaly placené kojné a chůvy úřední název – pěstounky (Bubleová, 2000).

Trvalou zásobárnou dětí pro adopci a později i pro pěstounskou péči byly nalezince (zakladatel Vincent de Paul – Paříž 1638). Děti z nalezince, jako dříve z rodiny, odcházely brzy po narození ke kojné na venkov, kde pobývaly šest let. V šesti letech věku, byly děti vraceny do ústavu, pokud se o ně pěstounka nechtěla dál starat (což už by musela činit bezplatně). Přechodně pak děti končily v klášteře a následně byly odesílány do svých domovských obcí, kde byly svěřovány do péče rodiny, která se o ně přihlásila. Rodina pak měla posílat dítě do školy a vést ho k práci a k řemeslu. Děti ale často končily v pastoušce, nebo kolovaly střídavě po domech, anebo chodily po žebrotě (Matějíček, 1999).

V období první republiky zaujímala pěstounská péče významné místo mezi jednotlivými formami péče o opuštěné děti. Dělila se na čtyři typy:

1. Pěstounská péče „nalezenecká“ byla určena dětem z nalezinců a sirotčinců. Dítě bylo svěřeno do pěstounské péče za úplatu cizím osobám, obvykle manželům, a pobývalo u nich až do dosažení určitého věku (v pražském nalezinci do deseti, později do šestnácti let), kdy se vracelo zpět do ústavu. Výběr pěstounů a dozor nad jejich péčí o svěřené děti vykonával ústav prostřednictvím tzv. ústavního poručenství (Matějíček, 1999).
2. Pěstounská péče byla řízená a kontrolovaná Okresními péčemi o mládež. Také tato forma péče o mládež navazovala na stav z doby Rakouska-Uherska. Na základě vládního nařízení č. 29/1930 Sb., jímž se prováděl zákon č. 256/1921 Sb., o ochraně dětí v cizí péči a dětí nemanželských, sociální pracovníci vyhledávali pěstouny podle určitých kritérií. Pěstouny tak měly být osoby mravně bezúhonné, mladšího věku, v dobrém zdravotním a psychickém stavu, se stálým bydlištěm, trvalým zaměstnáním a schopností zajistit dítěti řádnou výchovu.
3. Pěstounská péče v tzv. rodinných koloniích. Její původ je na Moravě, ovšem rychle se rozšířila i do Čech. Rodinné kolonie byly zakládány v určité lokalitě – v několika sousedních obcích, v okrese nebo blízkém okolí a byly tvořeny patnácti až dvaceti rodinami, vyhledávanými za účelem vytvoření kolonie sociálními pracovníky. Díky tomu, že rodiny žily na určitém, relativně nevelkém území, bylo snadné s nimi udržovat kontakt, kontrolovat je a pomáhat jim s řešením výchovných problémů svěřených dětí.
4. Pěstounská péče na základě soukromé dohody mezi rodiči dítěte a pěstouny (bez soudního jednání). Tato forma péče o děti se postupně proměňovala ve svěřování dětí prarodičům a jiným příbuzným. Je to zároveň jediný typ pěstounské péče z období první republiky, který přetrval až do sedmdesátých let.

Dobře rozvinutý systém náhradní rodinné péče z období první republiky utrpěl po druhé světové válce značnou újmu. Po roce 1948 došlo k podstatným změnám. Zařízení se statusem nalezinců byla přejmenována na „ústavy péče o dítě“, zrušeny pak byly jak Okresní komise

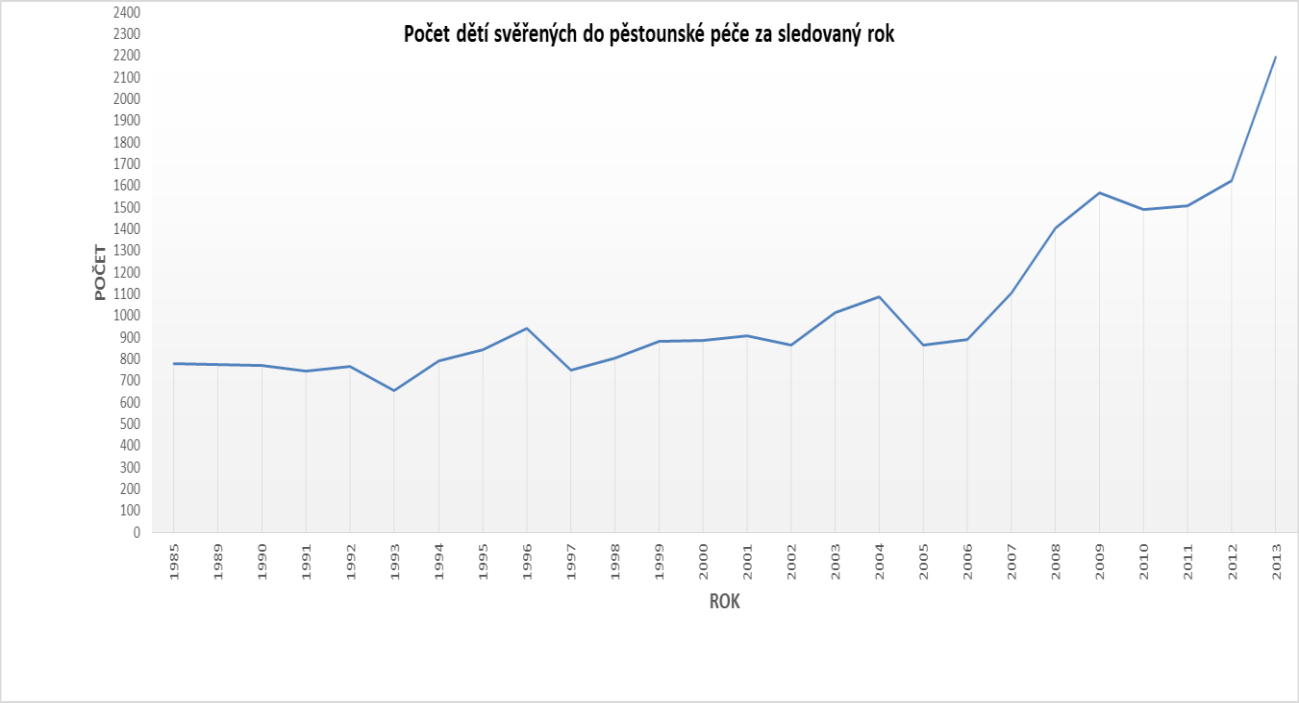
péče o mládež, tak i jejich Zemské ústředí. Byl zlikvidován dřívější propracovaný systém péče o ohrožené děti a ukončena činnost všech dobročinných sdružení. Pěstounská péče ve všech formách, kromě příbuzenské, byla zrušena v roce 1950. Tehdejší vládnoucí ideologie kladla důraz na kolektivní výchovu, uskutečňovanou ve velkých ústavech (Bubleová, 2000).

Vybrané statistické údaje v ČR

V České republice je jasně viditelná snaha o přednostní umístění dětí do pěstounské péče a minimalizace jejich počtů v ústavech. Podíváme-li se na níže uvedené grafy, uvidíme, že první nárůst dětí umístěných do pěstounských rodin započal v roce 2006, další zlom pak vidíme v roce 2012. Od roku 1985 se počet dětí umístěných do pěstounské rodiny za sledovaný rok navýšil 3x!

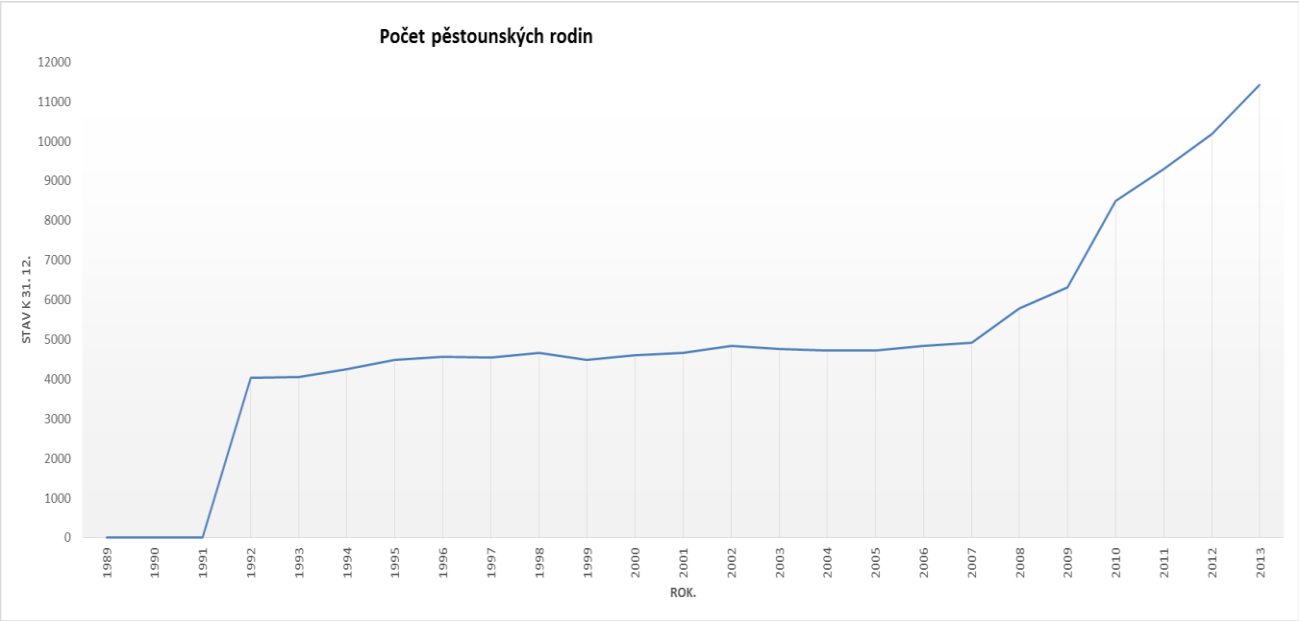
Naproti tomu, počet dětí umístěných do ústavní péče poklesl za posledních šest let o cca 1300 dětí.

Níže uváděné údaje pocházejí ze statistik MPSV o výkonu sociálně-právní ochrany dětí.



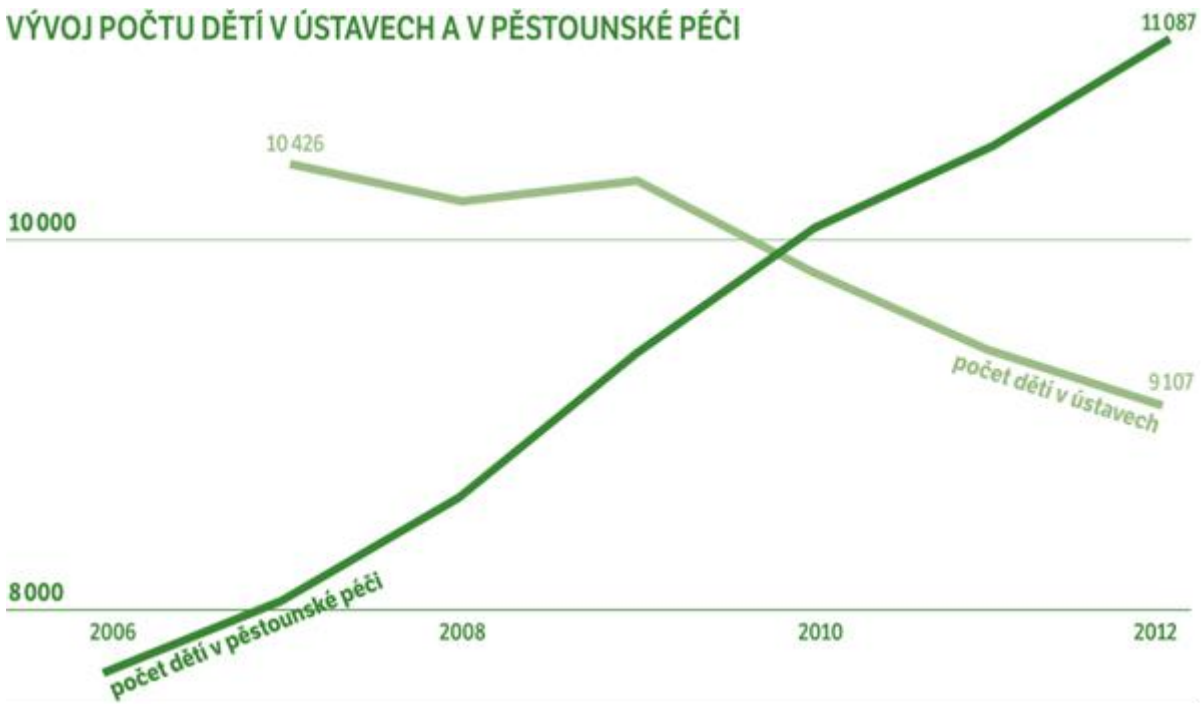
Graf č.1 ukazuje počty dětí svěřené do pěstounské péče za sledovaný rok (1985 – 2013).

Zdroj grafu: data - MPSV, graf - Venclíková, 2014



Graf č.2 ukazuje počty pěstounských rodin v absolutních číslech v příslušném roce (1991 – 2013).

Zdroj grafu: data – MPSV, graf - Venclíková, 2014



Graf č.3 ukazuje vývoj počtu dětí v ústavech a v pěstounské péči. Počet dětí umístěných do pěstounské péče vzrostl od roku 2006 do roku 2012 na 11 087. V roce 2006 to bylo pod 8000 dětí v pěstounské péči. Počet dětí v ústavech klesl z 10 426 na číslo 9 107.

Zdroj grafu: http://www.veda.muni.cz/tema/4044-co-chteji-deti-v-pestounske-peci-neptame-se-jich#.UxcHdJi8_KE

Výdaje z veřejných rozpočtů:

Průměrný náklad na jedno dítě v ústavní péči: **39 352 Kč měsíčně.**

Průměrný náklad na jedno dítě v pěstounské péči: **9. 947 Kč měsíčně.**

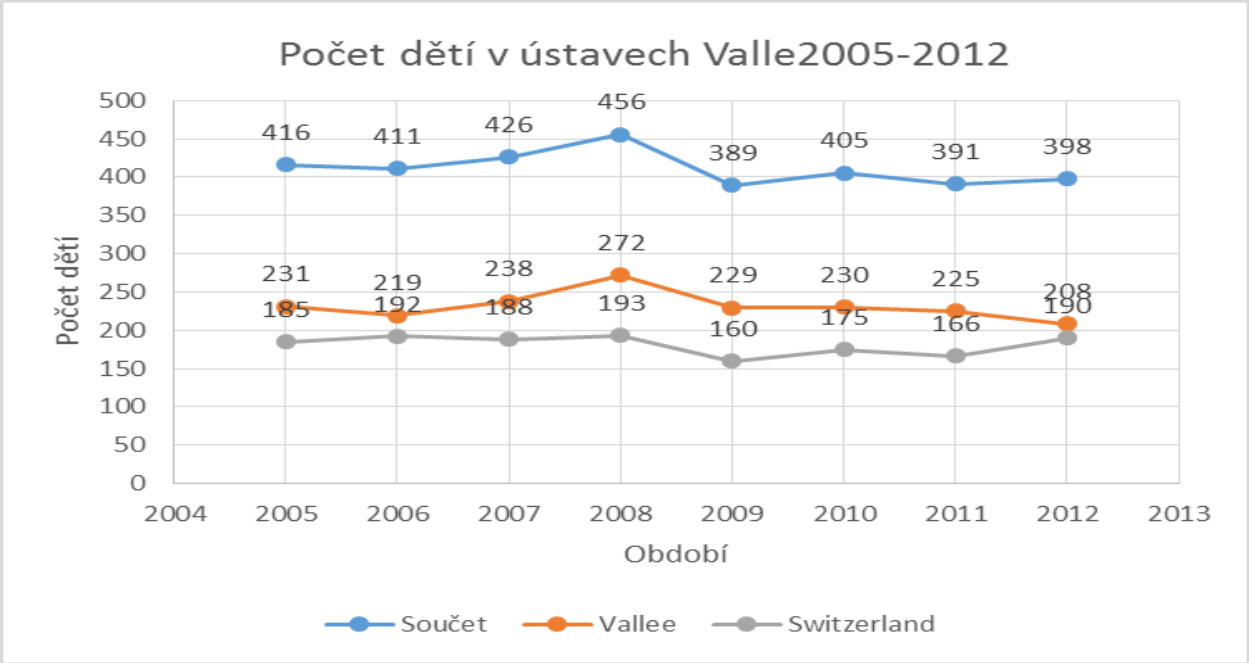
Průměrný náklad na jedno dítě při systematické sociální práci s rodinou: **4.651 Kč měsíčně.**

Odměna pěstouna za 1 dítě: **8000 Kč měsíčně** (minimální mzda v ČR za rok 2014 je 8500 Kč měsíčně).

Vybrané statistické údaje ve Švýcarsku

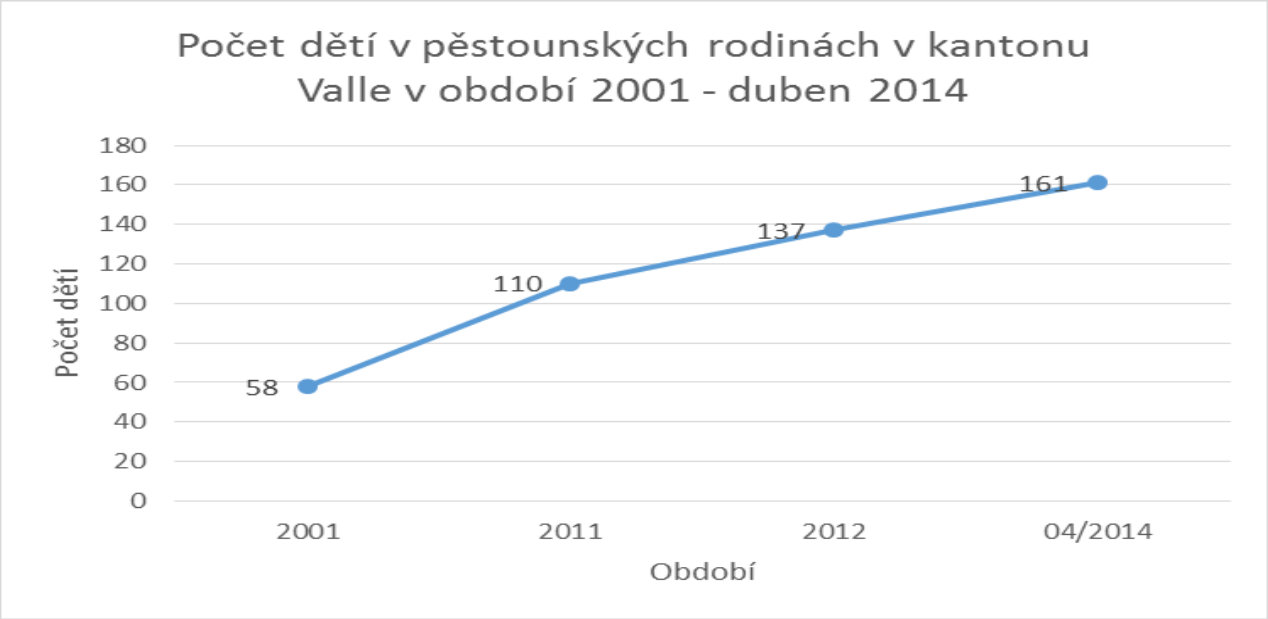
Ve Švýcarsku je 26.000 dětí mimo rodinu, z toho je 14.000 umístěno v pěstounské péči a 12.000 dětí je umístěno v ústavech.

Na níže uvedených grafech jsou znázorněny počty dětí umístěných v ústavní výchově (ve všech typech) a počty dětí umístěných do pěstounských rodin. Údaje zastupují kanton Vallée, nikoliv celé Švýcarsko. Z grafů vyplývá jasná snaha o snížení počtu dětí v ústavní péči.



Graf č.4 – ukazuje počty dětí umístěných ve všech typech ústavní výchovy v kantonu Vallée. Oranžová linka ukazuje počty umístěných dětí z kantonu Vallée, šedá linka jsou počty dětí umístěných v ústavech ve Vallée, které ale pocházejí z jiné oblasti Švýcarska, modrá linka pak ukazuje součet, tedy konečný počet dětí.

Zdroj dat - Rolf Widmer, graf – Venclíková, 2014



Graf č.5 ukazuje počty dětí umístěných v pěstounských rodinách za posledních 13 let – v kantonu Vallée.

Zdroj: data – Rolf Widmer, graf – Venclíková, 2014

Výdaje z veřejných rozpočtů:

Průměrný náklad na jedno dítě v ústavní péči: **232 – 440 franků na den.**

Průměrný náklad na jedno dítě v pěstounské péči: **45 franků na den.**

Odměna pěstouna: **1500 franků za měsíc** (minimální mzda je cca 3000 franků).

Výběr pěstounských rodin v ČR

Výběr pěstounských rodin je v ČR zcela v kompetenci státu. Je řízen zákonem o sociálně-právní ochraně dětí, konkrétně předpisem č. 359/1999 Sb., ve znění pozdějších předpisů.

Zprostředkování náhradní rodinné péče začíná u obecního úřadu obce s rozšířenou působností, tedy orgánu sociálně-právní ochrany dětí. Obecní úřad obce s rozšířenou působností vyhledává děti vhodné ke svěření do pěstounské péče a fyzické osoby vhodné stát se pěstouny.

Žádost o zařazení do evidence žadatelů pěstounské péče podané obecnímu úřadu s rozšířenou působností obsahuje:

- osobní údaje žadatele - jméno, příjmení, datum narození a místo trvalého pobytu
- doklad o státním občanství nebo o hlášení k pobytu na území České republiky po dobu nejméně 365 dnů podle zákona č. 326/1999 Sb.
- opis z rejstříku
- zprávu o zdravotním stavu
- údaje o ekonomických a sociálních poměrech žadatele
- písemné vyjádření žadatele, zda souhlasí, aby byla jeho žádost postoupena Úřadu pro mezinárodněprávní ochranu dětí pro zprostředkování osvojení z ciziny, pokud mu nebude zprostředkováno osvojení ani krajským úřadem ani Ministerstvem práce a sociálních věcí.

Následuje odborné posouzení pro účely zprostředkování osvojení a pěstounské péče, které se řídí podle § 27 odst. 1 písm. b) zákona č. 359/1999 Sb. Odborné posouzení provádí krajský úřad, nebo Ministerstvo práce a sociálních věcí. Zahrnuje posouzení charakteristiky osobnosti žadatele, jeho psychického a zdravotního stavu, motivace k pěstounství, žije-li v manželství, pak také posouzení stability manželského svazku a prostředí v rodině, popřípadě dalších důležitých skutečností. (Kotek, Rotreklová, Wesselá, 2001). Probíhá za účasti celé řady odborníků.

Schéma praktického provádění výběru pěstounských rodin v ČR

Prvním krokem (před odborným posouzením), je příprava budoucí pěstounské rodiny. Cílem příprav je poskytnout žadatelům přístupnou a pozitivní formou dostatek odborných informací o specifikách náhradní rodinné péče a umožnit jim utvářet si konkrétní představu o budoucím fungování jejich rodiny v souvislosti s příchodem „nevlastního" dítěte, ale také získat kvalifikované informace o žadatelích, jejich chování a prožívání a vyhodnotit je ve vztahu k možnému přijetí dítěte.

Principy příprav:

a) přípravy vede tým odborníků s praxí v oblasti náhradní rodinné péče

b) příprav by se měl účastnit sociální pracovník, který bude posuzovat vhodnost či nevhodnost žadatelů pro zařazení do evidence, psycholog, který bude žadatele vyšetřovat a posuzovat vhodnost či nevhodnost pro zařazení do evidence

c) součástí příprav by měla být i práce s žadatelovou širší rodinou, které se týká přijetí dítěte

d) přípravy by měly probíhat ve skupině, jejich součástí mohou být i individuální konzultace. Přínosem je, aby se příprav účastnili i stávající pěstouni či osvojitelé, kteří mohou sdílet svoje zkušenosti s náhradní rodinnou péčí v praxi.

Fáze příprav

První fáze příprav: je úvodní setkání žadatelů o pěstounskou péči, pěstounskou péči na přechodnou dobu i osvojení, přičemž minimálním standardem, který je pro tuto část příprav počítán, je 8-10 hodin. Úvodní setkání mohou probíhat formou vícedenních setkání nebo v podobě zkráceného víkendového setkání.

Výstupem z tohoto setkání je zpráva o průběhu úvodních setkání, která se zaměřuje na vyhodnocení úvodních kontaktů s žadateli. Zprávu vypracovává odpovědný pracovník organizace (týmu), která zajišťovala úvodní setkání.

Ve zprávě je žádoucí upozornit na případnou oblast, které by měla být věnována pozornost ze strany vyšetřujícího psychologa. Psychologické vyšetření by mělo být zaměřeno diagnosticky a jeho cílem by měla být možnost eliminovat v počáteční fázi příprav žadatele se zjevnými psychopatologickými odlišnostmi, které jsou kontraindikací pro náhradní rodinnou péči. V případě zjištění rizik, která jsou s náhradní rodinnou péčí neslučitelná, budou žadatelé z dalších příprav vyloučeni. Pro odborné posouzení bude jako podklad pro zhodnocení přípravy k přijetí dítěte do rodiny sloužit zpráva z úvodního setkání.

Výstup z úvodního psychologického vyšetření by mělo obsahovat také zohlednění zprávy z úvodu přípravy, včetně doporučeného zaměření se na určitou oblast v průběhu pokračování přípravy a vyjádření pro další průběh příprav.

Vyjádření:

- DOPORUČUJI - žadatelé pokračují ve skupinových přípravách
- NEDOPORUČUJI - žadatelé nejsou doporučeni pro náhradní rodinnou péči, a proto již nepokračují v přípravě
- DOPORUČUJI S PODMÍNKOU - žadatelé pokračují ve skupinových přípravách a podle druhu podmínky je u nich sledován vývoj v dané oblasti (např. může jim být nabídnuto individuální probrání některého tématu nebo spolupráce se členy týmu příprav)

Druhá fáze příprav: po úvodních setkáních a psychologickém vyšetření je doporučeno, aby probíhala zvlášť příprava žadatelů o osvojení a žadatelů o pěstounskou péči. V této části by

měla probíhat vícedenní setkávání skupin žadatelů, s využitím nejen předávání informací, ale s větším zapojením žadatelů do interakce a zážitkových technik. Tato část přípravy by měla trvat min. 48 hodin. Je důležité do celkového posouzení zahrnout i:

- **Tělesný stav žadatelů** - nezaměřuje se primárně, i když je dobré vědět, jak se s těmito danostmi žadatel vyrovnává, zda nejsou příčinou nadměrných pocitů méněcennosti (tělesný zjev žadatele by měl posuzovatele zajímat spíše ve vztahu ke vzhledu dítěte)
- **Intelektová úroveň** by neměla být v pásmu slaboduchosti a výrazného podprůměru, stejně obezřetně je třeba posuzovat i případy nadprůměrného intelektu - musí být součástí vyzrálé osobnosti
- **Situační faktory** - jde o hmotné sociální poměry žadatelů, tam, kde je nedostatečné hmotné zaopatření, nedostatečná úroveň bydlení v úzkém vztahu s některými osobnostními faktory (labilita, neodpovědnost, lhostejnost), je náhradní rodinná péče kontraindikována.

Konečným cílem sociálního pracovníka na úřadě je shromáždit všechny náležitosti spisové dokumentace tak, aby mohla být s návrhem vhodnosti zařazení mezi žadatele postoupena příslušnému krajskému úřadu. Na krajském úřadě pak proběhne odborné posouzení žadatele, ke vhodnosti rodiny se vyjádří posudkový lékař (hodnotící zdravotní stav) a psycholog - osoba pěstouna musí vyhovovat charakteristikou své osobnosti. Psychologické vyšetření sestává z úvodního rozhovoru a následně z vyplnění dotazníků, které jsou primárně zaměřeny na profil osobnosti žadatel. Nejedná se o detailní diagnostiku osobnostních rysů žadatele, jako spíše o vyloučení hrubých patologií. O zařazení žadatele do evidence žadatelů vydává krajský úřad správní rozhodnutí. O svěření dítěte do pěstounské péče následně rozhoduje soud.

Výběr pěstounských rodin ve Švýcarsku

I ve Švýcarsku, stejně jako v ČR, prošla legislativa a péče o děti bez domova řadou změn. První změna nastala už v roce 1968, kdy došlo k „revoluci“ v péči o děti v ústavech. Zlepšily se jim celkové podmínky (ubytování, strava, atd.), aby se o generaci později zjistilo, že ani po zlepšení životních podmínek se situace dětí v ústavech výrazně nezlepšila.

Pěstounská péče se ve Švýcarsku řídí dle: Nařízení o přijetí dětí do pěstounské péče (211.222.338). Všeobecné předpoklady pro povolení výkonu pěstounské péče definuje Část: 1, Článek 5 (Povolení smí být poskytnuté jen tehdy, když pěstouni a jejich rodinní příslušnici nabízí dítěti jistotu svými osobnostmi, zdravím a výchovnými způsobilostmi, jakož i

bytovými podmínkami, vhodnými pro dobrou péči, výchovou a vzdělaním, a když to neohrozí blaho jiných v pěstounské rodině žijících dětí).

V roce 2013 vydalo Švýcarsko zákony, jak zacházet s dětmi v pěstounské péči. Od roku 2014 jsou za děti umístěné v pěstounské péči odpovědné kantony, do té doby nebyla prakticky žádná kontrola.

Za výběr pěstounských rodin jsou ve Švýcarsku odpovědné částečně kantony a částečně kantony pověřené a kontrolované soukromé organizace. Organizacím vydávají povolení k poskytování služeb kantony a poskytované služby musí být jasně definovány ve smlouvě kanton – organizace (zda je služba krátká, nebo dlouhá, zda je směřována na děti či na mladistvé…). Pak je služba kantonem i placena. V celém Švýcarsku je cca 70 takovýchto organizací.

Zájemce o pěstounskou péči se přihlásí pověřené organizaci. První prošetření rodiny a příprava na roli pěstouna jsou v celém procesu extrémně důležité a věnuje se jim hodně pozornosti a času. První šetření proto trvá 3-6 měsíců. Zájemce o pěstounskou péči musí napsat svoji obsáhlou biografii – o sobě, o svém dětství, o širších vztazích. Pak následuje čtyři hodiny trvající pohovor s psychologem, jehož cílem je, aby si uchazeči uvědomili náročnost a zodpovědnost pěstounské péče. Kanton dělá v mezičase své vlastní šetření uchazeče – prověřuje zdravotní stav, trestní rejstřík a finanční zabezpečení. Ostatní kroky ve výběru dělá pověřená organizace – kooperuje tak s kantonem. Zjišťuje se motivace celé rodiny k tomuto kroku. S uchazeči o pěstounskou péči se natočí video o interakci dospělý – dítě (při hraní rolí se natočí celá rodina včetně dětí), které je pak hodnoceno psychologem (zda je vhodná rodina jako celek). Při posuzování zájemců o pěstounskou péči se hledají hrubé duševní poruchy, posuzuje se vyzrálost osobnosti, socializace jedince, ale přesná diagnostika se neprovádí.

Po prvním prošetření následuje dalších šest měsíců práce s vybranou rodinou, řeší se motivace a očekávání celé rodiny od pěstounské péče. Jsou dotazovány děti potencionálních pěstounů, zda s příchodem „cizího dítěte souhlasí“, pokud by nesouhlasily, dítě není umístěno. V rámci prošetřování sociálních vazeb jsou dotazováni také rodiče potencionálních pěstounů, co si o tomto kroku myslí – a to z důvodu, že pěstouni budou potřebovat hodně podpory a pomoci. Pokud lze počítat s podporou prarodičů, např. že dítě pohlídají, je celá situace výrazně jednodušší. Po umístění dítěte se již řeší jiné problémy, na probírání očekávání již není prostor. Dítě je tedy do vybrané rodiny umístěno nejdříve po roce, pokud je proces hodně urychlen, tak po půl roce. Dříve ale rozhodně ne. Kanton je pak zodpovědný za kontrolu celého procesu výběru a následně kontrolu pěstounské rodiny (minimálně 1x za rok jde někdo z kantonu na kontrolu do pěstounské rodiny).

U vybrané pěstounské rodiny je důležité, aby ukázala, co může a co chce dítěti dát. Je důležité, aby měli v rodině dítě rádi, aby byli citliví k reakci dítěte, aby s ním dobře pracovali. Z tohoto důvodu dělají organizace pro pěstounské rodiny 8x za rok supervize, a minimálně 4x se rodina musí zúčastnit. Na tato setkání se vždy připraví nějaký problém, který je pak zpracován formou dramatu – a rovnou se tak na daný problém odpoví. Povinností pěstounů je se minimálně šest dnů v roce vzdělávat, což by pro ně mělo být obohacení. Každá rodina má svého poradce – sociálního pracovníka, na kterého se může obrátit s jakýmkoliv problémem.

Na pěstouny mají ve Švýcarsku opravdu vysoké nároky. Matka – pěstounka by neměla chodit do práce, aby měla čas se věnovat umístěnému dítěti. Přitom odměna pěstouna je ve Švýcarsku zhruba polovina minimální mzdy. Prakticky je tak vyloučena finanční motivace. Umísťované dítě by mělo být nejmladší v rodině, nebo nejstarší, ale nikdy ne uprostřed biologických dětí! Minimální věkový odstup umísťovaného dítěte od biologických dětí je tři roky. Zkušenosti totiž ukázaly, že pokud je v rodině biologické dítě a umístěné dítě stejného stáří, vyskytnou se určité problémy současně (např. nástup puberty). Rodina dá pochopitelně vždy přednost biologickému dítěti.

To, zda dítě půjde do pěstounské rodiny, určují úřady. Ze zákona by se měly pokusit získat souhlas biologických rodičů s umístěním dítěte do pěstounské péče. Pokud jsou rodiče např. drogově závislí, pak v zájmu dítěte může rozhodnout úřad. Pokud se rodina odvolá, rozhoduje o celé záležitosti soud.

Pokud žádají o svěření dítěte do pěstounské péče jeho prarodiče, musí projít celým šetřením jako každý jiný pěstoun. Dříve děti bez problémů dostávali, ale dnes již musí být prověřeni.

U kojenců trvá umístění do pěstounské péče 6-8 týdnů, starší děti jsou umísťovány rychleji, aby nebyly zbytečně traumatizovány opakovanými přesuny. Pokud se v budoucnosti podaří, aby se dítě vrátilo do své biologické rodiny, je snaha o udržení kontaktů s pěstouny, aby dítě mělo jistoty, že má vždy kam jít. Tato praxe se ale ve Švýcarsku teprve rozvíjí, jedná se spíše o snahu konkrétních organizací (např. TIPITI).

Až 50% dětí vystřídá více pěstounských rodin, některé se musí vrátit do ústavu. Proto je u větších dětí vhodné prověřit jejich reakce formou hostitelské péče – zda jsou připraveny na umístění do náhradní rodiny. Problémy se totiž velmi často opakují.

Závěr

Funkce rodiny je při výchově a formování osobnosti dětí nezastupitelná a nelze ji nahradit pobytem v žádném ústavním zařízení. Proto je ve vyspělých zemích věnováno tolik energie

nalezení náhradní rodiny pro děti, o které se jejich biologické rodina nemůže, nebo nechce postarat.

V České republice i ve Švýcarsku je jasně viditelná snaha o nalezení co nejlepšího řešení pro děti bez domova. V obou zemích se v posledních letech upravovala legislativa, aby byly práva a potřeby těchto dětí co nejlépe ošetřeny.

V České republice byla v roce 2013 nově definována i profesionální pěstounská péče, celý systém výběru pěstounů a následné práce s nimi se postupně propracovává. Je snaha o transformaci celého systému péče o rodiny a děti, která zahrnuje:

- změnu systému práce orgánů sociálně-právní ochrany a soudů
- vytvoření sítě služeb pro práci s rodinami a na podporu NRP
- rozvoj náhradní rodinné péče, profesionalizace pěstounské péče
- transformaci pobytových zařízení
- zapojování dětí, rodičů, společnosti (národní iniciativa Právo na dětství)
- přesměrování zdrojů
- vzdělávání všech aktérů v systému
- sjednocování (gesce, financování, metodiky, informační systém)

V rámci této transformace je snaha:

- převzetí systému PRIDE (Parent Resources for Information, Development and Education) pro nábor, výběr, přípravu a doprovázení náhradních rodin
- adaptaci systému PRIDE na národní podmínky a vytvoření jednotného systému výkonu profesionální pěstounské péče
- pilotní ověření systému v praxi, které již proběhlo v Karlovarském, Královéhradeckém, Olomouckém, Pardubickém a Zlínském

Výsledkem by mělo být vytvoření komplexního systému výběru a odborné přípravy náhradních rodičů – pěstounů, vytvoření a ověření strategie osvětové a náborové kampaně pro zájemce o náhradní rodinnou péči a následně tisk a distribuce materiálů.

Díky reformě systému péče o rodiny a děti, bychom se mohli přiblížit praxi ve Švýcarsku, kde je systém plně zaměřen na dítě, sleduje dlouhodobý zájem dítěte, snaží se respektovat jeho potřeby a vývoj a funguje ve spolupráci všech zúčastněných subjektů.

VII. Práce s ohroženými dětmi pocházejícími z minoritního etnika v kontextu inkluzivního vzdělávání

Irena Čechová

Abstract

Equal access to education is considered to be the main objective of the current education policy in the Czech Republic and is directly related to the gradual reshaping of the established school system. In the Czech Republic, however, inclusive participatory pedagogical work with children is still a prerogative of a few good schools, enthusiastic teachers, but the promotion of an inclusive way of thinking as a fundamental systemic approach to working with children is still unsuccessful. In particular, this applies to children from ethnic minorities, whose position in Czech schools is still problematic. The unique inspiration of this text was my experience with inclusive work with children, with which I became familiar in the Swiss Wil, where the organization TIPITI operates this school called OBERSTUFENSCHULE WIL. With my contribution, I want to assist in the reflection of possibilities of working with disadvantaged children in the context of inclusive education and I ask myself the following question: On what basis can work with vulnerable children from minority ethnic groups rely on in the context of inclusive education in the Czech Republic?

Key words: children, minority, inclusion, inclusive education, values, antidiscrimination

Úvod

Každé dítě je *jedinečnou a neopakovatelnou* bytostí, která má nezadatelné právo na osobní rozvoj a vzdělání. Každé dítě má však rozdílné možnosti, schopnosti, zájmy a potřeby, přičemž ne všechny děti (či dokonce skupiny dětí) jsou schopny svoje zájmy, potřeby a schopnosti naplňovat bez externí podpory. V pedagogickém kontextu se v této souvislosti hovoří na jedné straně o dětech se speciálními vzdělávacími potřebami, o dětech s postižením, přičemž další podobnou skupinu tvoří děti, které zažívají některou z forem *znevýhodnění* či *marginalizace* a *oprese*. Do posledně jmenované skupiny patří také děti z etnických minorit, jejichž obtíže ve školním systému mají řadu příčin i podob. Ve své studii přitom vycházím z výzkumných zjištění, že inkluzivní opatření pro všechny tyto děti jsou v principu obdobná a že je tedy možné diskuzi o práci s dětmi, které pocházejí z etnických minorit, rozvíjet

v reflexi zkušeností při překonávání vyloučení všech výše zmíněných skupin dětí (Mittler, 2000).

Zatímco v zemích západní Evropy se integrační vzdělávání začalo prosazovat již na přelomu 70. a 80. let, v České republice došlo k zásadní změně vzdělávací politiky až po roce 1989, kdy se postupně začalo ustupovat od *segregované výchovy* a začaly se hledat cesty k *integraci* a ještě o něco později k *inkluzi.* Většina civilizovaných zemí usiluje o zajištění rovného přístupu všech dětí ke vzdělávání. Rovný přístup ke vzdělávání je považován také za hlavní cíl současné vzdělávací politiky v ČR a přímo souvisí s postupným přetvářením zavedeného systému škol (Bartoňová, Vítková, 2010). V České republice je ovšem inkluzivní pedagogická práce s dětmi spíše výsadou nemnoha dobrých pracovišť a nadšených pedagogů a stále se nedaří prosazovat inkluzivní způsob myšlení jako systémově základní přístup k práci s dětmi. Zvláště to pak platí u dětí z etnických minorit, jejichž postavení je v českých školách stále problematické.

Inspirací k tomuto textu byla zkušenost s jedinečným příkladem inkluzivní práce s dětmi, se kterou jsem se mohla osobně seznámit ve Švýcarském Wilu, kde organizace TIPITI provozuje školu vyššího stupně s názvem OBERSTUFENSCHULE WIL[21]. Zaměřuje se na přípravu profesního vzdělávání dětí se zvláštními a těžkými školními životopisy. Specifikem této školy, její filozofie i metodické výbavy, která se zde uplatňují, je zacílení na *vztahy*. Vzájemnost a vztahovost je klíčem k pochopení fungování školy. Rozvoj vztahů je podporován *participací* dětí na všech podstatných aspektech fungování školy, a to včetně organizace výuky. Participace je zde rovněž závazkem, který se děti učí respektovat. Podíl na rozhodování znamená zodpovědnost vůči všem.

Bylo by možné takovou zkušenost přenést do podmínek v České republice? Je mi zřejmé, že samotný systém a přístupy vzdělávání jsou přímo podmíněny společenskými, historickými, geografickými, kulturními a etickými faktory, které ovlivňují i snahu o transformaci vzdělávacího systému k více inkluzivnímu modelu (Sychrová, 2012). Současně ale předpokládám, že klíčová východiska k inkluzivní práci jsou přenositelná, neboť se opírají o základní humanistické hodnoty. Tímto příspěvkem chci proto napomoci k reflexi východisek práce se znevýhodněnými dětmi v kontextu inkluzivního vzdělávání a kladu si otázku: *O jaká východiska lze opřít práci s ohroženými dětmi pocházející z minoritního etnika v kontextu inkluzivního vzdělávání v ČR?*

[21] http://www.tipiti.ch/schulen/oberstufen-sonderschule-wil/

Právo nebýt diskriminován a vyloučen

Segregační systém striktně odděluje různé skupiny vzdělávaných dětí podle jedné nebo více charakteristik. Mohou mezi ně patřit například sociální a ekonomické postavení, etnická příslušnost, úroveň nadání, náboženská příslušnost, pohlaví, věk aj. Přestože zastánci segregovaného vzdělávání argumentují možností zajistit specifickým skupinám dětí přiměřený obsah i formu vzdělávání, segregací jednotlivých skupin žáků se vytváří zásadní *vztahová* a *zkušenostní* bariéra, která znemožňuje komunikaci a tím i vytváření přirozených vztahů napříč těmito skupinami. Takováto bariéra se pak může stát předpokladem exkluze určité skupiny, která ji může doprovázet po celý další život. Do segregačního modelu patří například oddělené školy a třídy pro příslušníky etnických menšin, cizince a přistěhovalce, pro ženy a muže, děti z vysoko příjmových rodin či pro děti zdravotně postižené atd. (Nikolai, 2008).

Lechta (2010) popisuje segregační model vzdělávání jako vzdělávací systém, v němž existují nejméně dva základní subsystémy. Na jedné straně je to soustava tzv. běžných škol, v nichž probíhá vzdělávání majoritní skupiny dětí a vedle ní subsystém speciálního školství, v němž pak probíhá vzdělávání skupin dětí se specifickými charakteristikami. Úmluva o právech dítěte však ustanovuje občanská, politická, ekonomická, sociální a kulturní práva dětí, přičemž v čl. 2 je přímo zakotveno, že s dětmi je třeba zacházet bez jakékoliv diskriminace a tedy jako se sobě rovnými. Existenci segregačního vzdělávání je tak možno nahlížet jako formu *diskriminace*, která znesnadňuje přístup určité skupiny dětí ke vzdělání.

Jakkoliv jasný princip Úmluva formulovala, její prosazování a uplatňování v praxi není neproblematické. Sociální práce i pedagogika mají obecně vzato v teorii dlouhou tradici antidiskriminativního myšlení (např. Freire, 1970), ale v českém prostředí se antidiskriminativní teorii a zvláště praxi teprve učíme. V oblasti antidiskriminativní práce s dětmi z minoritního etnika je pak tato otázka zvláště citlivou i významnou.

Příklad 1 Přijímání romských dětí do škol má své specifikum – diskriminaci

„*Ostrava – K lednovému zápisu v jedné ze škol ve Slezské Ostravě se přihlásilo více romských dětí. Ředitel školy přijal ale pouze část z nich i přesto, že podmínky splnily všechny. Rodiče dětí se odvolali a krajský úřad jim dal za pravdu – nařídil, že běžné školy nesmí bezdůvodně odmítat romské děti. Česká republika pravidelně sklízí kritiku ze strany Evropské unie, že romské děti nemají rovný přístup ke vzdělání. Podle ředitele Agentury pro sociální začleňování Martina Šimáčka je časté, že se romské děti neodůvodněně ocitají mimo hlavní vzdělávací proud v praktických základních školách*“. (Česká televize, 2014)

Děti však nejsou diskriminovány jen systémem segregačního školství, ale zažívají diskriminaci a její důsledky mezi sebou. Diskriminační přístupy zaujímají nejen společenské celky a skupiny, ale projevují se i v postojích jednotlivců a stává se dokonce internalizovanou součástí sebehodnocení diskriminovaných, kteří začnou věřit, „že lepší osud si prostě nezaslouží“ (Freire, 1973). Zatímco ve „velké společnosti“ se diskriminace projeví omezením přístupu určité skupiny osob ke zdrojům, službám či právům, ve společenství třídy dětí se diskriminační chování projeví ponižováním jedněch dětí druhými (Kolář, 2001).

Duchová (2007) například popisuje případovou studii vybrané praktické školy a přináší zarážející data. Téměř 65% žáků vypovědělo, že jsou ve třídě v důsledku specifických sociálních či kulturních charakteristik šikanováni. Způsoby šikany pak popisuje tabulka 1.

Tabulka 5 Jakým způsobem je žákům ubližováno

Způsob ubližování	**Počet (%)**
ponižování	24,33%
bití	21,63%
posměch	10,81%
nadávky	10,81%
pomluvy	8,10%
fackování	8,10%
ignorování	5,40%
kopání	5,40%
rány pěstí	5,40%
jinak	0,00%

Zdroj: Duchová (2007, s. 50)

Je zjevné, že *vzájemné vztahy* jsou v těchto třídách více než narušené. Mezi nebezpečnými praktikami dětí jsou aktivity, které zahrnují psychologické i fyzické útoky. Jejich důsledky pro budoucí vývoj a sociální začlenění dítěte lze snadno domýšlet. 24% dětí se v této škole cítilo ponižováno, 22% zažilo bití, téměř 11% dětí zažilo posměch a nadávky. Jedná se o případovou studii ilustrující konkrétní případ jedné konkrétní praktické školy a data tudíž nelze chápat jako obecně vypovídající, na druhé straně je však tuto ilustraci možno brát jako impuls k vážnému zamyšlení o nutnosti hledat způsoby, jak na této úrovni diskriminačnímu přístupu čelit.

Můžeme předpokládat, že příčiny institucionální diskriminace a vzájemného šikanování dětí se mohou na určité úrovni analýzy jevit jako rozmanité, ale jejich společnou charakteristikou je snaha jedněch, s využitím své *moci,* poškodit a vyloučit ty *druhé, odlišné*. Mnozí autoři pak proto konstatují, že tyto projevy diskriminace, ať v makro či mikro úrovni, mají společné jádro (např. Thompson, 1997).

Integrativní a inkluzivní přístupy

Zdá se, že myšlenka inkluzivního vzdělávání navazuje a prohlubuje myšlenku integrace. Na vzájemnou provázanost obou konceptů poukazuje Scholz (in Lechta, 2010). Ten uvádí pět typů přístupů ke vzdělávání z hlediska míry inkluze. Prvním typem je „*exkluze"*, kdy dochází k úplnému vyloučení určitých skupin žáků ze vzdělávání. Druhým typem je již zmíněná „*segregace"*, která umožňuje jedincům se speciálními vzdělávacími potřebami vzdělání v takzvaných čistě homogenizovaných skupinách. Dalšími typy vzdělávání jsou „*integrace"* a „*inkluze"*, které budou dále podrobněji vysvětleny. Nejkomplexnější přístup ke vzdělávání z hlediska míry inkluze představuje pak typ, který lze charakterizovat označením „*různorodost je normální"*. Jak daleko od tohoto ideálu jsou děti? A jak daleko jsou od tohoto ideálu sami pedagogové?

Integraci a sociální inkluzi nyní pojednám každou samostatně jako samostatné koncepty. Integrační přístup vzešel ze společenského hnutí v 70. a 80. letech v zemích západní Evropy a USA. *Integrace* je založena na takovém edukačním přístupu, který *nerozděluje* děti na žáky se znevýhodněním a žáky bez znevýhodnění. V centru pozornosti integračního přístupu je osobnost dítěte jako celek, nikoliv pouze jeho zdravotní či sociální handicapy. Integrační přístup je v současnosti pozitivně přijímán jak ze strany rodičů dětí, tak i odborníků. Integrační přístupy byly velmi dobře představeny v rámci projektu UNESCO, který nese

název „Škola pro všechny“ [22]. Zatímco dříve se zdravotně postižení jedinci rozdělovali na základě lékařské diagnostické terminologie, v současnosti se spíše posuzuje hloubka a stupeň postižení. Dle nich se usuzuje na speciální potřeby jedince, na něž je pak možno reagovat podpůrnými opatřeními. Integrační přístup se projevuje například současnou snahou o začleňování žáků s lehčím až středně těžkým postižením do běžných typů škol a vzdělávání těchto žáků v takzvaném hlavním výchovně vzdělávacím proudu (Vítková, 2004).

Pojem *inkluze* a myšlení o *inkluzivním vzdělávání* ovšem prošlo určitým vývojem. O inkluzivitě ve vzdělávání se v anglosaském prostředí začíná hovořit v devadesátých letech 20. století. První zmínky souvisely s politizací otázky zdravotního a sociálního znevýhodnění, které vedlo k přesvědčení, že oddělené speciální vzdělávání je součástí *systematické oprese* osob se zdravotním postižením. V této souvislosti se tak začalo inkluzivní vzdělávání chápat spíše jako záležitost občanských lidských práv, nikoliv jako věc odborného úsudku (Abberley, 1987). Inkluze v tomto slova smyslu znamenala prostou *přítomnost* dětí se zdravotním postižením ve školách hlavního vzdělávacího proudu.

Další stupeň vývoje inkluzivní pedagogiky bývá spojován s Deklarací UNESCO ze Salamanky v roce 1994 (Final report…, 1994), v níž se rozšířilo chápání inkluze z prosté přítomnosti dětí s postižením ve školách hlavního vzdělávacího proudu na *participaci.* Inkluze se od tohoto okamžiku stává nejenom prostou přítomností dítěte v kolektivu, ale její chápání je stále více vnímáno jako možnost aktivní spoluúčasti na životě společenství třídního kolektivu a školy.

K zásadnímu přehodnocení konceptu inkluzivní pedagogiky dochází začátkem 21. století. Chápání inkluze se prohlubuje o porozumění vztahu inkluze dítěte v prostředí školy k inkluzi sociální a společenské. Koncept inkluzivní pedagogiky se tak stává součástí širšího konceptu *sociální inkluze.* V tomto ohledu je úspěšná inkluze dítěte spojována s přípravou úspěšné inkluze budoucího dospělého na trhu práce a dalších systémů společnosti. Díky tomu se také koncept inkluzivní pedagogiky rozšiřuje nejenom na děti se zdravotním postižením a na děti se zvláštními vzdělávacími potřebami, ale také na další skupiny jako například na znevýhodněné děti z etnických minorit (Dyson, 2002).

V českém školství se *inkluzivní vzdělávání* chápe zejména jako prostředek k zajištění základních lidských práv dětí. V tomto smyslu inkluzivní filosofie chápe třídní kolektiv jako

[22] „Činnost UNESCO se skládá z řady konkrétních programů a z činnosti normativní a informační zahrnující značné množství publikací včetně statistik. Z konkrétních programů v oblasti vzdělávání je v současnosti nejdůležitějším program "Vzdělávání pro všechny" (Education for All), který má za cíl zvýšit dostupnost vzdělání pro skupiny obyvatel Země, kterým se ho nedostává, a vymýtit diskriminaci ve vzdělávání“ (MŠMT, 2012).

společenství, které je obrazem tzv. velké společnosti. I toto společenství je totiž tvořeno jednotlivci, kteří mají své vlastní individuální potřeby a právo na jejich uspokojení. Členové tohoto společenství se v něm učí přijímat odlišnost a jedinečnost ostatních členů a vnímat je jako zdroj obohacení (Bartoňová, Vítková, 2012). Zdá se tak, že současné diskuze o inkluzivním vzdělávání v ČR rezonují zejména s *první etapou vývoje inkluzivního myšlení*, přičemž se domnívám, že žádoucí model inkluzivní práce s dětmi ve školním prostředí je třeba opřít o širší zakotvení pojmu v kontextu *sociálního vyloučení/začlenění*.

Inkluzivní vzdělávání v komunitě

Inkluzivní vzdělávání lze vnímat jako součást *vývoje člověka v kontextu společnosti*. Společnost, která *respektuje právo na rovnost příležitostí*, otevírá sociální prostor, v němž žádný člověk nesmí být znevýhodněn, a mohou být vytvořeny podmínky, aby jeho potenciál mohl být rozvíjen v maximální možné míře. Ve svém pojetí práce s ohroženými dětmi pocházejícími z minoritního etnika v kontextu inkluzivního vzdělávání vycházím z konceptu Tonyho Bootha (1995, 1996), který chápe inkluzivní pedagogiku jako součást *komplexního komunitního přístupu*. Jde tedy především o hodnotové hledisko, nikoliv o organizační struktury či pedagogické techniky. Inkluzivní pedagogika je v tomto pojetí zaměřena na rozvoj škol a pedagogických systémů, které podporují *participaci všech dětí* bez rozdílu. Jejím cílem je rovný přístup ke vzdělání pro všechny děti ze všech skupin. Je přitom zřejmé, že uskutečnění tohoto přístupu ke vzdělávání bude předpokládat rozpracování jeho přesného významu pro každou jednotlivou skupinu.

Inkluzivní školy jako součást komunity

Podle Bootha a Ainscowa (2007) se inkluzivita škol projevuje ve třech vzájemně provázaných dimenzích. Jedná se o 1/ *inkluzivní kulturu*, 2/ *inkluzivní politiku a* 3/ *inkluzivní praxi*. Tyto tři oblasti jsou podle uvedených autorů pro rozvoj inkluze ve školách zásadní. Za klíč k rozvoji inkluzivity školy však považují především její *kulturu*. Domnívají se, že budování společných inkluzivních *hodnot* a *vztahů* založených na spolupráci může vést ke změnám i v ostatních dimenzích. Součástí inkluzivní kultury je také *komunitní ráz školy*, který ze školy utváří společenství vzájemně spolupracujících dětí a dospělých. Booth a Ainscow jsou přesvědčeni, že školy mohou být inkluzivními jen v tom případě, že dokáží rozmanitost studentů a žáků vnímat pozitivně, jako podnět k reformě stávající praxe a ke hledání nových cest, jak přiměřeně reagovat na jejich potřeby. Lipsky a Gartner (1999, s. 17-18) pak uvedené dimenze inkluzivní školy rozpracovávají do souboru konkrétních charakteristik:

- *Akceptace inkluzivní filozofie*: Všechny zainteresované osoby podporují inkluzivní teorii i praxi.
- *Všechny děti se mohou učit*: Inkluzivní školy vycházejí z předpokladu, že každé dítě má schopnost se učit a že všichni mají užitek, když učení probíhá společně.
- *Smysl pro komunitu.* Je podporován důraz na společenství a vzájemnost.
- *Služby se poskytují na základě potřeb spíše než za základě kategorizace žáků:* Každý student je akceptován jako jednotlivec se svými zdroji i potřebami, není etiketován či brán jako příslušník určité kategorie.
- *Přirozené proporce:* studenti se speciálními vzdělávacími potřebami navštěvují školy ve své lokalitě a jsou zařazeni do běžných tříd.
- *Podpora těmto studentům je zajištěna v rámci běžného vyučování.*
- *Spolupráce učitelů*.
- *Přizpůsobení studijních plánů*: Běžné studijní plány mohou být v rámci inkluzivního vzdělávání uzpůsobeny tak, aby z něj mohli mít užitek všechny děti.
- *Kvalitní vzdělávací strategie.*
- *Standardy a výstupy:* Očekávané vzdělávací výsledky všech studentů vychází ze všeobecně platných norem.

Inkluzi je možno vnímat jako ideál, k němuž může škola směřovat, cíl, který vytyčuje směr naší snahy. Booth a Ainscow (2007) zdůrazňují prvek komunitní kultury. Podle nich je inkluzivní kultura školy charakteristická společným učením s ostatními, sdílením a zažíváním procesu učení ve spolupráci s nimi. Rozvíjení inkluze pak podle nich také znamená omezování vylučovacích tlaků - exkluzi. Charakterizují exkluzi jako veškeré dočasné či trvalejší tlaky, které stojí v cestě plnému zapojení, přičemž tyto tlaky mohou mít rozmanitou povahu (Booth, Ainscow, 2007, s. 7):

"Může jít o důsledek vztahových problémů či problémů s učivem, nebo o důsledek pocitu nedocenění. Inkluze je o minimalizaci všech překážek ve vzdělávání všech studentů. Inkluze začíná tím, že připustíme odlišnosti mezi studenty. Při vývoji inkluzivních přístupů k výuce a učení se staví na respektování těchto odlišností. To může znamenat rozsáhlé změny ve třídách, ve sborovnách, na hřištích a ve vztazích s rodiči/pečovateli. Dítě nebo mladý člověk nás musí zajímat z pohledu celé osobnosti. Pokud se soustředíme pouze na jeden její aspekt, jako například postižení či studium angličtiny jako dalšího jazyka (v anglicky mluvícím prostředí,

pozn. autora), může nám mnohé uniknout. Vylučovací tlaky na dítě s postižením mohou být primárně namířeny na jeho původ, nebo mohou vzniknout díky tomu, že vyučovací osnovy neuspokojují jeho zájmy. Děti, které se učí angličtinu jako další jazyk (v anglicky mluvícím prostředí, pozn. autora), se mohou cítit vyčleněné ze své kultury. Některé mohou mít za sebou traumatický zážitek. Je třeba, abychom přestali myslet ve stereotypech. Tyto děti mohou mít v nejrůznějších ohledech více společného s dětmi, pro které je angličtina rodný jazyk, než s těmi, pro které není."

Jako podstatu inkluzivního přístupu však Booth s Ainscowem (2007) vidí ocenění odlišnosti a jedinečnosti každého jednotlivce i schopnost vidět jednotlivé osoby bez předsudků či předsudečně aplikovaných stereotypů. Zdá se tedy, že důležitou podmínkou pro efektivní fungování inkluzivní školy je vzdělávací *individualizace* a *diferenciace*. Podle Filové, Havla a Kratochvílové (2012) lze individualizaci chápat jako extrémní diferenciaci, při níž bereme v úvahu individuálnost každého jedince, pro kterého upravujeme podmínky tak, aby bylo dosaženo jeho růstu a rozvoje. Specifickým nástrojem individualizace je v kontextu učení *individuální vzdělávací plán.* Míra individualizace a diferenciace může být podle uvedených autorů hodnocena na základě různých hledisek či faktorů. Mezi tyto faktory patří *obsahové hledisko* (rozsah a hloubka vzdělávacího obsahu), *časové hledisko* (ochota učitele poskytnout žákům různě dlouhý čas k učení), *metodické hledisko* (volba strategie výuky, metod a forem), *organizační hledisko* (organizační zajištění a způsoby diferenciované výuky).
Další charakteristiky inkluze pak sumarizují Booth a Ainscow (2007, s. 6) a tvrdí, že inkluzivní prostředí školy staví na těchto předpokladech a procesech:

- *Všichni studenti a pracovníci školy jsou stejně důležití.*
- *Zvyšování míry zapojení studentů (snižování míry vyčlenění) do školní kultury, vzdělávacího procesu a komunity.*
- *Změna školní kultury, politiky a praxe tak, aby byla zohledněna různorodost studentů.*
- *Odstraňování překážek v učení a zapojení všech studentů, tedy nejen těch, kteří mají určité postižení či jsou označeni jako „studenti se speciálními vzdělávacími potřebami".*
- *Využívání zkušeností z konkrétních případů překonávání překážek v přístupu a zapojení tak, aby ze změn mohli čerpat i ostatní studenti.*

- *Vnímání rozdílů mezi studenty jako inspirace pro podporu učení, nikoliv jako problému, který je třeba řešit.*
- *Uznávání práva studentů na vzdělávání v místě, kde žijí.*
- *Zkvalitňování škol pro potřeby studentů i učitelů.*
- *Vyzdvihování úlohy škol při budování společenství a rozvoji hodnot, nejen při zvyšování výkonů studentů.*
- *Podpora vzájemně prospěšných vztahů mezi školami a okolní komunitou.*
- *Zohledňování myšlenky, že inkluze ve vzdělávání je jedním z aspektů inkluze ve společnosti.*

Dyson (2002) pak poukazuje na to, že skutečně inkluzivní škola musí být především schopna propojit dobře promyšlený soubor komplexních strategií, které pomáhají překonávat riziko sociálního vyloučení celým skupinám dětí, se schopností reagovat na individuální potřeby jednotlivců, které z těchto skupin vybočují, nebo pro ně základní strategie školy prostě nejsou efektivní.

Příklad 2: Zkušenost ze Švýcarska

Výborným příkladem takového přístupu pro mě byla zkušenost ve škole vyššího stupně školu s názvem OBERSTUFENSCHULE WIL. Základním pojítkem mezi obecným souborem komplexních strategií a individuálním přístupem k jednotlivým žákům zde byla především ochota utvářet vztah. Aby to bylo možné, jsou v této škole uzpůsobeny podmínky. Na rozdíl od běžných škol je v této škole počet dětí omezen na 18. Výuku a další zázemí dětem zajišťují čtyři pedagogové, jedna sociální pedagožka a jeden praktikant. Vztah mezi pedagogy a dětmi je tedy podporován i větší mírou času, který mohou společně strávit. Je obvyklé, že se děti obrací na učitele se svými problémy, které jim také učitelé pomáhají řešit. Děti se na učitele obrací s problémy v učení, učitelé samozřejmě s dětmi řeší i problémy v kázeňské oblasti, ale vzhledem ke kvalitním vztahům učitelé spolupracují s dětmi také při řešení jejich osobních potíží, které přesahují „zdi školy".

Ve škole je všude cítit rodinná atmosféra. Tento charakter je dotvářen určitými rituály, které mají v životě školy pevné místo. Patří mezi ně už pozornost věnovaná rannímu přivítání, při kterém se každý z učitelů zdraví se všemi dětmi jednotlivě, společná snídaně, ale i oběd. Jídlo je ve škole připravováno společně, takže děti se učí nejenom vařit, ale zažívají i odpovědnost za přípravu jídla pro své kamarády a učitele. Vše se děje ve spolupracujícím duchu a v laskavé atmosféře, která se projevuje v tom, že všichni (děti i učitelé) mají z díla radost.

Další specifikem této školy je, že děti společně s učiteli stanovují své týdenní plány. Díky nim děti ví, čeho mají v týdnu dosáhnout, co se mají naučit. Každé ráno si pak děti mohou zvolit, co z plánu v příslušném týdnu naplní, tedy i například to, zda půjdou na hodinu matematiky, nebo zda budou věnovat čas studiu jiného předmětu. Díky tomu mají děti více svobody v utváření svého studijního programu, ale rovněž se učí i vyšší míře odpovědnosti za vlastní studium. Během dne je dětem zajištěno pět vyučovacích hodin. Na konci denního programu pak probíhá společné sezení, během něhož žáci dostanou zpětné vazby a hodnocení. Každý týden se pak ještě provádí ohlédnutí za uplynulým týdnem a děti sami hodnotí, jak se jim podařilo jejich plán zvládnout a případně poskytují učitelům i další zpětné vazby ohledně výuky a chodu školy.

Děti mají ve škole vše, co potřebují pro zajištění kvalitní výuky i v materiálním slova smyslu, ale podstatu „zvláštnosti této školy" vnímám především ve schopnosti učitelů vytvářet a udržovat s dětmi kvalitní lidský vztah, který přesahuje rámec běžné „profesionality".

Inkluzivní práce s dětmi ve vzdělávacím procesu

Přístupem, který přímo kultivuje inkluzivní práci s dětmi ve vzdělávacím procesu, je inkluzivní pedagogika. V současnosti je považována za novou rozvíjející se *disciplínu pedagogiky*. Lze říci, že většina podstatné literatury o inkluzivní pedagogice se shoduje v jednom základním principu. Tím je *tendence zacházet s individuálními rozdíly jako s pozitivem* a nikoliv jako se zdrojem problémů a rizik (Dyson, 2002).

V inkluzivních přístupech se však vedle ocenění diverzity propojuje ještě několik dalších základních konceptů. Patří mezi ně především *uznání dětských práv*, specificky *práva na vzdělání a rozvoj* a také například koncept *vzdělávací rezilience*, který uznává, že každé dítě jakkoliv postižené či zatížené omezujícími podmínkami, má také zdroje a talenty, které může rozvíjet a uplatnit ve prospěch kvality svého života (Boykin, 2000).

Inkluzivní pedagogika však také podporuje didaktické hledání a didaktickou kreativitu. Dyson (2002) vidí shodu inkluzivní perspektivy s kritikou, kterou formuloval Paulo Freire (1972) ve vztahu k tzv. *bankovnímu konceptu vzdělávání*. V takovémto modelu učitel *deponuje znalosti* studentům. A vzhledem k tomu, že se takové vzdělávání děje většinou ve velkých skupinách, je nutné, aby každý člen takové skupiny dělal v podstatě to stejné a na stejném místě. Takovýto model vzdělávání je pak konstruován na základě představy „vzdělávací normality“, což vede k tomu, že studenti, kteří se od této „vzdělávací normality“ odlišují, musí být vzdělávání v jiných skupinách a případně dokonce v jiných školách (případně zůstanou bez vzdělání).

V inkluzivních formách práce s dětmi se naproti tomu uplatňuje *konstruktivistický přístup.* Prvořadým cílem zde není distribuce znalostí. Učení zde začíná s tím, co už studenti znají a jsou podporováni v tom, aby sami hráli aktivní roli při konstrukci (utváření) vlastních znalostí. Konstruktivistický přístup klade zvláštní důraz na sociální povahu učení (učení se v interakci s vrstevníky) a na roli učitele jako facilitátora, který studentům umožňuje hledat smysl věcí a utvářet si vlastní výklady světa. Díky takovému přístupu je participace dětí se znevýhodněných skupin možná, ale dokonce i nutná. V takto chápaném vzdělávacím procesu se děti totiž vzájemně a od sebe a mezi sebou učí a společně utvářejí současně osvojované poznání. Takto chápaný koncept pedagogiky usnadňuje přístup ke vzdělání právě dětem, které jsou součástí minoritních skupin a jsou marginalizovány a v bankovním konceptu by byly považovány za „špatně vzdělatelné“. Současně však utváří prostor, v němž jsou vhodné podněty také pro děti bez znevýhodnění. Ačkoliv konstruktivistický přístup posiluje roli i zodpovědnost dětí ve vzdělávacím procesu, není tím nijak dotčena potřeba aktivně přistupujícího pedagoga, který nadále musí zůstat zodpovědný za proces interaktivního učení.

Podmínky uplatnění inkluzivních forem práce s dětmi

Občas se objevují úvahy o tom, že zavádění inkluzivních forem práce s dětmi se může uskutečňovat jako individuální snaha pedagogů. Nechci nijak zpochybňovat potřebu osobního zaujetí každého pedagoga, ale výsledky řady studií ukazují, že osobní motivace každého pedagoga je podmínka nutná, nikoliv však dostačující. Například rozsáhlá studie (Open file on Inclusive Education…, 2001), která byla řešena v rámci agendy UNESCO, sumarizuje charakteristiky systému, v němž je inkluzivní vzdělávání možné. Mezi jeho klíčové charakteristiky patří:

- Efektivní řízení přechodu k inkluzivnímu vzdělávání; například prostřednictvím utváření veřejného a profesního konsensu a rozvoji odpovídajícího legislativního rámce.
- Profesní rozvojové strategie, které se zaměřují na rozvoj potřebných dovedností, znalostí a hodnot.
- Takové systémy hodnocení, které oceňují učení všech studentů.
- Dostupnost podpory jak pro studenty, tak pro učitele ze zdrojů mimo školu.
- Zapojení rodin a komunit do vzdělávacího procesu.
- Rozvoj vzdělávacích plánů, na nichž mohou všichni studenti smysluplně participovat.
- Ustavení takového systému financování, který nasměruje zdroje do škol hlavního vzdělávacího směru tak, aby neobsahoval podněty pro vyčleňování dětí do speciálních škol.
- Systémy, které usnadňují (doprovází) studenty mezi vzdělávacími fázemi a při přechodu do světa dospělých. Strategie a techniky podporující přechod škol k inkluzivnímu způsobu praxe.

Při přechodu škol na inkluzivní přístupy je tedy třeba myslet na všechny úrovně inkluzivity tedy o podporu 1/ *inkluzivní kultury***,** 2/ *inkluzivní politiky a* 3/ *inkluzivní praxe***.** Inkluzivita tedy není jen věcí individuálního postoje učitelů, ale její zavádění je třeba podpořit na všech úrovních.

Závěr

Ve svém příspěvku jsem hledala východiska inkluzivního přístupu k práci s dětmi z etnických minorit. Na základě zkušenosti se švýcarským školstvím a provedené doplňující studie se

domnívám, že podstatou inkluzivních forem práce jsou zejména *specifické hodnoty*, nikoliv vytříbené didaktické metody a techniky práce s dětmi. Mezi tyto hodnoty náleží zejména *ochota s dětmi utvářet opravdový vztah, respekt k odlišnosti, uznání dětských práv, vzájemnost a participace*. Tyto hodnoty musí prostupovat celým vzdělávacím systémem, být jeho skutečným duchovním jádrem. *Domnívám se tedy, že hodnoty podporující inkluzivitu musí být současně integrovány do legislativy, organizačních parametrů školy, včetně jejího financování a musí být promítnuty do kultury školy i praxe jednotlivých učitelů*. Inkluzivní formy práce však nelze nahradit či definovat jen didakticky vybroušenými technikami či metodami práce s dětmi. Změna musí být pojata systémově. Za ilustrující příklad takové praxe považuji školu provozovanou organizací TIPITI (OBERSTUFENSCHULE WIL), v níž jsem nalezla přítomnost všech výše zmíněných a nezbytných prvků.

Na závěr mi však dovolte ještě dvě poznámky. Domnívám se, že *inkluzivní vzdělávání* neexistuje, pokud není reálně zažíváno přímo těmi dětmi, které jsou ohroženy sociální exkluzí. Nemá tedy smysl vyhlašovat grandiózní prohlášení, dokud se tato prohlášení nestanou součástí legislativy, dokud není tato legislativa převedena do konkrétních organizačních opatření ve škole, a to včetně inkluzivních postupů jednotlivých učitelů ve třídách. Inkluzivitu není možno chápat jen jako prázdnou rétoriku, její podstata tkví v konkrétním a praktickém zlepšení života znevýhodněných dětí.

Ráda bych také upozornila, že inkluzivní práce nemůže být po učitelích a školách vyžadována, pokud jim nejsou vytvořeny adekvátní podmínky. Aby učitelé a celé školy mohli pracovat inkluzivně, když se tváří v tvář setkávají s diverzitou studentů, je nutné, aby každá část systému školství poskytla podporu té nižší úrovni vzdělávacího systému tak, aby se tato úroveň mohla se svými výzvami utkat efektivně. Jsem tedy přesvědčena, že systémová synergie celého pedagogického systému je nezbytným předpokladem pro realizaci inkluzivní práce s marginalizovanými a sociálně vyloučenými dětmi.

LITERATURA:

ABBERLEY, P. The concept of oppression and the development of a social theory of disability, Disability, Handicap and Society. 1987, v. 2, n. 1.

ANDERSON, H. Konverzace, jazyk a jejich možnosti. Brno: NC Publishing, 2009.

ARNOLD, C. et al. Pflegefamilien- und Heimplatzierungen. Ein empirische Studie über den Hilfeprozess und die Partizipation von Eltern und Kindern. Zürich/Chur: Rüegger, 2008.

ARNSTEIN, S. R. A Ladder of Citizen Participation. In Journal of the American Planning Association, 1969, 35(4), pp. 9.

BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami IV. Brno: Paido, 2010.

BAZALOVÁ, B. Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v zemích Evropské unie a v dalších vybraných zemích. Brno: Masarykova universita, 2006.

BERG, I. K. Posílení rodiny. Praha: ISZ, 1992.

BOOTH, T. A perspective on inclusion from England. Cambridge Journal of Education. 1996, v. 26, n.1, pp. 87-99.

BOOTH, T., AINSCOW, M. Ukazatel inkluze – Rozvoj učení a zapojení ve školách. Praha: Rytmus o.s., 2007.

BOOTH, T. Mapping inclusion and exclusion: concepts for all? In CLARK, C., DYSON, A. & MILLWARD, A. (Eds), Towards inclusive schools? London: David Fulton, 1995.

BOYDEN, J. and ENNEW, J. Children in focus: A manual for participatory research with children. Stockholm: Radda Barnen, 1997.

BOYKIN, A. W. The Talent Development Model of schooling: Placing students at promise for academic success. Journal of Education for Students Placed At Risk. 2000, v. 5, n.1/2, pp. 3–25.

BRAGER, G. and SPECHT, H. Community organizing. New York: Columbia University Press, 1973.

BUBLEOVÁ, V. Historický vývoj péče o opuštěné děti. Náhradní rodinná péče, 2000, č. 1, s. 40-50.

COHEN, J. and EMANUEL J. Positive Participation: Consulting and Involving Young People in Health Related work. A planning and training resource. London: Health Education Authority, 1998.

DE JONG, P., BERG, I. K. Intervieving for solutions. Pacific Groove: Brooks/ Cole publ., 1998.

DE SHAZER, S., DOLAN, Y. a kol. Zázračná otázka. Krátká terapie zaměřená na řešení. Praha: Portál, 2011.

DE SHAZER, S., DOLAN, Y., KORMAN, H., TREPPER, T., MCCOLLUM, E., BERG, I. K. More than miracles: The state of the art of solution-focused brief therapy. New York: The Haworth press, 2007.

DE SHAZER, S. Klúče k riešeniu v krátkej terapii. Trenčín: Galanta, 1993.

DE SHAZER, S. Putting difference to work. New York: W. W. Norton and comp., 1991.

DE SHAZER, S. Words were originally magic. New York: Norton & co., 1994.

DUCHOVÁ, R. Šikana ve škole. Diplomová práce. Brno: Masarykova univerzita, 2007.

DUNOVSKÝ, J. Pěstounská péče: současnost a perspektivy. Sociální politika, 1993, č. 12, s. 9.

DYSON, A. Inclusive education. In: MCNEISH, D., NEWMAN, T., and ROBERTS, H. What whorks for children? Buckingham: OUP, 2002.

ERZBERGER, C. Strukturen der Vollzeitpflege in Niedersachsen. Bremen/Hannover, 2003.

FILOVÁ, H., HAVEL, J., KRATOCHVÍLOVÁ, J. Indikátory inkluze v kontextu vzdělávací individualizace a diferenciace: školní vzdělávací programy a realita výuky. In BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. et al. Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami VI. Brno: Paido, 2012. s. 71-82.

Final report. World Conference on Special Needs Education: Acces and Quality. Paris: UNESCO, 1994.

FREIRE, P. Education for Critical Counsciousness. New York: Seabury, 1973.

FREIRE, P. Pedagogy of the Oppressed. New York: Herder and Herder, 1970.

FURMAN, B. Kids‘ skills: Playful and practical solution-finding with children. Bendigo: St. Luke’s Innovative Resources, 2004.

FURMAN, B., (ed.) Kids‘ skills in Action: Stories of playful and practical solution-finding with children.Bendigo: St. Luke’s Innovative Resources, 2010.

FURMAN, B., AHOLA, T. Solution talk: Hosting therapeutic conversations. New York: W. W. Norton and comp., 1992.

FURMAN, B. Kids‘ skills Workbook. Helsinki: HBTI, 2000.

FURMAN, B. Kids‘ skills: Playful and practical solution-finding with children. Bendigo: St. Luke’s Innovative Resources, 2004.

GASMANN, Y. Pflegeeltern und ihre Pflegekinder. Münster: Waxmann, 2010.

GREEN, R. J., WERNER, P. D. “Intrusiveness and Closeness-Caregiving: Rethinking the Concept of Family ‘Enmeshment.” 1996, Family Process 35(2):115–35 in: TOLSON, R.E.,

REID, W. J., GARVI, CH. D. Generalist Practice: A Task Centred Practice. New York: Columbia University Press, 2013.

HAIM, O., VON SCHLIPPE, A. Autorität ohne Gewalt. Vandenhoeck&Ruprecht, 2008.

HART R. A. Children's Participation: From tokenism to citizenship. Florenc: UNICEF ICDC, 1992.

HART, R. A. Children's Participation: The Theory and Practice of Involving Young Citizens in Community Development and Environmental Care. Routledge, 1997, pp. 224.

HEALY, K. Participation and Child Protection: The Importance of Context. British Journal of Social Work, 1998, 28(6), pp. 897-914.

HOFBAUER, B. Participace dětí a mládeže na životě společnosti: přání, potřeba nebo reálná možnost. Praha: IZV MŠMT Hořovice a občanské sdružení DUHA, 2002.

JAMES, A., JENKS, Ch., PROUT, A. Theorizing Childhood. Cambridge:Polity, 2002.

JAMES, A., PROUT, A. (eds.), Constructing and Reconstructing Childhood. Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood. London, Washington: Falmer Press, 2007.

JAMES, A., PROUT, A. A New Paradigma for the Sociology of Childhood?“ In JAMES, A. and PROUT, A. (eds.) Constructing and Reconstructing Childhood. Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood. London, Washington: Falmer Press.Prout, 2005.

KAPLÁNEK, M. Participace dětí a mládeže. Studijní text k předmětu Formy participace v pedagogice volného času. České Budějovice: TF JU, 2012.

KOLÁŘ, M. Bolest šikanování. Praha: Portál, 2001.

KOTEK, M., ROTREKLOVÁ, E., WESSELÁ, V. Příprava budoucích pěstounů a osvojitelů na přijetí dítěte do rodiny. Náhradní rodinná péče, 2001, č. 1, s. 14 – 15.

KOVAŘÍK, J. Potřeby – zastaralý a přežitý koncept? Náhradní rodinná péče, 2000, č. 3, s. 50 – 52.

KRÁLÍČKOVÁ, Z. Pěstounská péče a její místo v rámci institutů náhradní výchovy v právním řádu České republiky. Právny obzor, 2001, č. 5, s. 446.

KRAUS, B., POLÁČKOVÁ, V. Člověk, prostředí, výchova, Paido, 2001, s. 79.

KRAUS, J. Nový akademický slovník cizích slov A-Ž. Praha: Academia, 2009.

KREBS, V. Sociální politika. Praha: Aspi, a. s., 2010.

LECHTA, V. Základy inkluzivní pedagogiky. Praha: Portál, 2010.

LIPSKY, D.K and GARTNER, A. Inclusive education: a requirement of democratic society. In: H. DANIELS and P. GARNER (Eds.) World Yearbook of Education 1999: Inclusive Education. London: Kogan Page, 1999.

MATĚJČEK, Z. a kol. Náhradní rodinná péče, Praha, Portál 1999.

MATĚJČEK, Z. Výbor z díla. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2005, s. 236-237.
MCNEISH, D. and NEWMAN, T. Involving children and young people in decisison making. In MCNEISH, D., NEWMAN, T. and ROBERTS, H. eds. Whats work for children? Buckingham, Philadelphia: Open University Press, 2002, pp. 186-204.
MCNEISH, D., NEWMAN, T. and ROBERTS, H. What works for children?: Effective services for children & families. Buckingham, Philadelphia: Open University Press, 2002.
MILLER, S. D., BERG, K. I. Zázračná metoda. Radikálně nový přístup k problémovému pití. Praha: Portál, 2014.
MITTLER, P. Working Towards Inclusive Education: Social Contexts. London: David Fulton, 2000.
NAVRÁTILOVÁ, J. Ohrožené rodiny. In MATOUŠEK, O. Encyklopedie sociální práce, Praha: Portál, 2013, s. 359-361.
NIKOLAI, T. Program Varianty. Praha: Společnost Člověk v tísni, o.p.s., 2008.
NOSÁL, I., (ed.) Obrazy dětství v dnešní české společnosti. Studie ze sociologie dětství. Brno: Barrister&Principal, 2004.
NOSÁL, I. Diskurzy a reprezentace dětství ve věku nejistoty (Discourses and the Representation of Childhood in the Age of Uncertainty). In Modernizace a česká rodina. I. Brno : Barrister a Principal, 2003, s. 177-188.
NOSÁL, I. „Governing Abandoned Children: The Discursive Construction of Space in the Case of Babybox“, 2009. In GALASIŃSKA, A. and KRZYŽANWSKI, M. eds. Discourse and transformation in Central and Eastern Europe. Houndmills, New York: Palgrave Macmillan , pp. 114-136.
NOSÁL, I. Zájem dítěte a péče o ohrožené děti, 2011.
http://www.cijedite.cz/?nav=temata/zajem-ditete.html&comment=8
O kolaborativním přístupu. Brno : Narativ, http://modi.narativ.cz/?con=3, 2010.
Open File on Inclsuive Education - support materials for Managers and Administrators. Paris: UNESCO, 2001.
QVORTRUP, J. „Childhood in Europe: a New Field of Social Research.“ In Growing Up in Europe, ed. by CHISHOLM, L., BÜCHNER, P., KRÜGER, H., BOIS – REYMOND, M. Berlin, New York: Walter de Gruyter, 1995.
SALEEBEY, D. The strengths perspective in social work practice. 6th ed. Boston: Pearson, c 2013, pp. 332.
SHIER, H. Pathways to Participation Revisited, Dialogue and Debate. New Zealand: Association for Intermediate and Middle Schooling, 2006.

SHULER ed., Leitfaden Fremdplatzierung. Zürich: Integras, 2013.

SINCLAIR, R. and FRANKLIN, A. Young people's participation. London: Department of Health, 2000.

ŠIŠKOVÁ, T. Facilitativní mediace. 1. vyd.Praha: Portál, 2012, s. 42,67.

SYCHROVÁ, P. Podpůrná opatření a poradenské služby pro žáka s narušenou komunikační schopností v základní škole. Brno: Masarykova univerzita, 2012.

THOMPSON, N. Anti-Discriminatory Practice. London: Macmillan Press, 1997.

TOLSON, E. R., REID, W. J. and GARVIN, C. D. Generalist Practice: A Task Centered Approach. New Yourk: Columbia University Press, 2013.

TRESEDER, P. Empowering Children and Young People - Training Manual: Promoting Involvement in Decision-Making. London: Save the Children, 2004.

VÝROST, J. Aplikovaná sociální psychologie, Portál, Praha, 1998, s. 304.

WIGGER, A., STANIC, N. Kinder wirken mit. Ein Handbuch zur Unterstützung der Mitwirkungspraxis in der Ausserfamiliären Betreuung. Bern: Stämpfli Verlag, 2012.

WIGGER, A., STANIC, N. Mitwirkungsbaukasten – eine praktische Anleitung. In Annegret

WIGGER, A., STANIC:, N., Kinder wirken mit. Ein Handbuch zur Unterstützung der Mitwirkungspraxis in der Ausserfamiliären Betreuung. Bern: Stämpfli Verlag, 2012. S. 68-126.

ZATLOUKAL, L. Přístup zaměřený na řešení – stručný úvod. Olomouc : Dalet, http://www.dalet.cz/Clanky/SFBT-uvod.pdf.

ZERMATTEN, J. - Institut International des Droits de l´Enfant , 2014, prezentace - Nejlepší zájem dítěte a švýcarské civilní právo, Nejlepší zájmy dítěte - praktické otázky.

OSTATNÍ ZDROJE :

http:// www.haus-schluesselblume.de/
http://setfree.sweb.cz/texty/svyc_demokracie.htm
http://www.blisty.cz/art/67930.html
http://www.ceskatelevize.cz/ct24/domaci/271398-prijimani-romskych-deti-do-skol-ma-sve-specifikum-diskriminaci/
http://www.ceskobritska.eu/Fotogalerie.aspx
http://www.childsright.org
http://www.collaborative-practices.com
http://www.dalet.cz/Clanky/SFBT-uvod.pdf
http://www.kidsskills.cz
http://www.kinderheim.stadt.sg.ch
http://www.lidovky.cz/detsky-domov-v-libechove-kritizoval-ombudsman-flf-/zpravy-domov.aspx?c=A140804_183559_ln_domov_hm
http://www.modi.narativ.cz
http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/informace-o-aktivitach-msmt-ve-vztahu-k-unesco.
http://www.narativ.cz/cs/meganarativ
http://www.quality4children.info
http://www.setfree.sweb.cz/texty/svyc_demokracie.htm
http://www.ssiss.ch
http://www.stadt.sg.ch/home/gesellschaft-sicherheit/familie-kinder/kindesschutz-kes/wohnheim-kinder-jugendliche/links/
http://www.tipiti.ch/schulen/oberstufen-sonderschule-wil/
http://www.veda.muni.cz/tema/4044-co-chteji-deti-v-pestounske-peci-neptame-se-jich#.UxcHdJi8_KE
http://www.who.int/hrh/nursing_midwifery/en/
http://www.cijedite.cz/?nav=temata/zajem-ditete.html&comment=8
Zákon č. 359/1999Sb., o sociálně-právní ochraně dětí, ve znění pozdějších předpisů
http://modi.narativ.cz/?con=3, 2010

Participace a nové přístupy k práci s ohroženými dětmi a rodinami
Studie inspirované zkušenostmi ze Švýcarska

Igor Nosál, Irena Čechová (eds.)

Autoři:
Igor Nosál
Pavel Navrátil
Eva Janíčková
Jitka Navrátilová
Simona Venclíková
Irena Čechová

Vydává:
Česko-britská o.p.s.
Helfertova 24
613 00 Brno
IČ: 27754758
www.ceskobritska.eu

1. vydání
Brno, 2014
ISBN: 978-80-905598-1-3