

Západočeská univerzita v Plzni

Fakulta filozofická

Bakalářská práce

**Vliv výchovného ústavu na konstrukci identity a
sebepojetí jedince**

Barbora Urbanová

Západočeská univerzita v Plzni

Fakulta filozofická

Katedra sociologie

Studijní program Sociologie

Studijní obor Sociologie

Bakalářská práce

**Vliv výchovného ústavu na konstrukci identity a
sebepojetí jedince**

Barbora Urbanová

Vedoucí práce:

Mgr. Lucie Hošková

Katedra sociologie

Fakulta filozofická Západočeské univerzity v Plzni

Plzeň 2013

Prohlašuji, že jsem práci zpracovala samostatně a použila jen uvedených pramenů a literatury.

Plzeň, duben 2013

.....

PODĚKOVÁNÍ

Předně děkuji mé vedoucí bakalářské práce Mgr. Lucii Hoškové za vstřícný přístup a neocenitelné rady, jež mi při psaní poskytla. Dále bych zde chtěla poděkovat panu řediteli výchovného ústavu za jeho ochotu a za možnost provést výzkum právě na půdě jeho zařízení. Také bych chtěla poděkovat ostatním členům vedení ústavu, kteří mi svojí pomocí a vstřícností v mnohém usnadnili práci s klienty. Poslední poděkování pak patří samotným konverzačním partnerům za jejich ochotu spolupracovat a sdílnost, se kterou se mnou rozhovory vedli. Jen díky všem těmto zmíněným mohla tato práce vzniknout. Děkuji.

OBSAH

1 ÚVOD	1
2 TEORETICKÁ ČÁST.....	3
2.1 HISTORIE VÝCHOVNÝCH ÚSTAVŮ.....	3
2.2 ROZDĚLENÍ ZAŘÍZENÍ PRO DĚTI A MLADISTVÉ	4
2.2.1 Diagnostický ústav.....	4
2.2.2 Dětský domov	5
2.2.3 Dětský domov se školou.....	5
2.2.4 Výchovný ústav	5
2.2.5 Ústavní a ochranná výchova	6
2.3 TOTÁLNÍ INSTITUCE	7
2.4 SOCIÁLNÍ KONSTRUKCE REALITY	9
2.5 SOCIÁLNÍ KONSTRUKCE IDENTITY.....	10
2.6 KLIENT VÝCHOVNÉHO ÚSTAVU	12
2.7 DRAMATURGICKÝ PŘÍSTUP	14
2.8 MOŽNÉ NÁSLEDKY VÝCHOVNÉHO ÚSTAVU NA JEDINCE	15
3 METODOLOGIE.....	17
3.1 VÝZKUMNÝ CÍL	17
3.2 KVALITATIVNÍ VÝZKUM	18
3.3 KRITÉRIA PRO VÝBĚR KONVERZAČNÍCH PARTNERŮ A VELIKOST VZORKU.....	19
3.4 MEDAILONKY KONVERZAČNÍCH PARTNERŮ	19
3.4.1 Petr.....	20
3.4.2 Pavel.....	20
3.4.3 Ota.....	21
3.4.4 Kamil.....	21
3.4.5 Meny.....	22
3.4.6 Matěj.....	23
3.5 TECHNIKA SBĚRU DAT	24
3.6 ZPRACOVÁNÍ DAT	26
3.7 ĚTICKÉ PODMÍNKY VÝZKUMU.....	27
4 ANALÝZA.....	28
4.1 SOCIÁLNÍ KONSTRUKCE IDENTITY.....	28
4.1.1 Label problémového dítěte	28
4.1.2 Dva způsoby konstrukce identity	31
4.1.3 Dva způsoby rekonstrukce identity.....	34
4.2 ŽIVOT V ÚSTAVU A MIMO NĚJ.....	36

4.2.1 Rozdíly mezi životem ve výchovném ústavu a mimo něj definované klienty	36
4.2.2 Rozdíly mezi životem ve výchovném ústavu a mimo něj vyplývající z definic běžného dne	39
4.3 MOŽNOSTI A OMEZENÍ VÝCHOVNÉHO ÚSTAVU	40
4.3.1 Možnosti nabízené výchovným ústavem	41
4.3.2 Omezení ve výchovném ústavu	42
4.3.3 Diskreditovaný a diskreditovatelný	44
4.4 SOCIÁLNÍ VAZBY	46
4.4.1 Tým autorit	46
4.4.2 Týmy klientů	49
4.4.3 Rozdíl mezi týmy ve výchovném ústavu a mimo něj	52
5 DISKUZE A ZÁVĚR	54
6 BIBLIOGRAFIE	58
6.1 Seznam použité literatury a pramenů	58
6.2 Seznam internetových zdrojů	59
7 RESUMÉ	60
8 PŘÍLOHY	61
8.1 PŘÍLOHA Č. 1	61
8.2 PŘÍLOHA Č. 2	67
8.3 PŘÍLOHA Č. 3	68
8.4 PŘÍLOHA Č. 4	69

1 ÚVOD

Původním impulzem pro napsání práce na téma vlivu totální instituce na jedince byl výzkum, který jsem prováděla pro účely seminární práce. Toto téma pro mne bylo natolik zajímavé a sociologicky nevyčerpané, že jsem se rozhodla pro jeho hlubší prozkoumání. Přestože na poli sociologie existují autoři, kteří se tomuto problému věnují a někteří z nich v dnešní době již platí za klasiky oboru, v oblasti výzkumu se o příliš časté téma nejedná. Doufám proto, že tato práce bude alespoň drobným přínosem v sociologii poměrně málo sledované oblasti.

Fungování společnosti je postaveno na normativním řádu, který se skládá ze psaných i nepsaných pravidel, neboli společně sdílených sociálních norem. V každé společnosti je pak možné nalézt jedince, kteří tyto normy v různé míře porušují. Čím vyšší či intenzivnější je tato míra nekonformního chování, tím více se setkává s negativním ohlasem okolní společnosti a je i tím více sankcionováno. Za vrchol těchto sankcí lze nakonec považovat separaci jedince od společnosti a jeho umístění na izolované místo. Za tuto lokalitu můžeme považovat i některé typy totálních institucí. Chování, které k této separaci vede, lze pak označit jako deviantní [Jedlička, Klíma, Kořa, Němec, Pilař 2004: 64-148].

Tato práce vychází ze zkušeností jedinců, kteří se ve svém životě setkali s výše zmíněnými aspekty. V tomto případě ze zkušeností klientů výchovného ústavu. Výchovný ústav pak můžeme považovat za jednu z totálních institucí, které mají za úkol separovat jedince, jehož důsledky chování byly společností uznány za vážné porušení sociálních norem. Životy klientů se tak dostaly do přímé konfrontace s mechanismy totální instituce. Cílem této práce je zachytit to, jaký vliv může pobyt v totální instituci výchovného ústavu mít na samotné klienty a na různé aspekty jejich života. Konkrétně v této práci budu sledovat to, jakým způsobem jedinec ve výchovném ústavu konstruuje svoji identitu, jak vnímá pobyt v zařízení, jak ho odlišuje od života mimo něj a jakým způsobem jsou ovlivněny jeho sociální vazby.

Celá práce se skládá ze tří hlavních částí a to teoretické, metodologické a analytické. Na začátku teoretické části čtenáře seznámím s historií výchovných ústavů na území České republiky. Dále se budu zabývat typy zařízení pro výkon náhradní výchovné péče, neboť všichni jedinci zainteresovaní ve výzkumu prošli alespoň dvěma z nich. V následující části seznámím čtenáře s povahou a mechanismy totální instituce a se způsobem, jakým probíhá sociální konstrukce reality a identity. Dále pak nastíním, koho je možné definovat za klienta výchovného ústavu. Poslední část je věnována dramaturgickému přístupu, který v této práci poskytuje možnosti pro lepší pochopení regionu ústavu a jeho vlivu na sociální vazby. Na konci teoretické části shrnuji všechny zásadní pojmy, které předešlé teorie nabízejí.

V metodologické části nejdříve nastíním výzkumný cíl a důvody, proč jsem zvolila kvalitativní způsob výzkumu. Následně se zaměřím na kritéria pro výběr a velikost vzorku a v další části představím jednotlivé konverzační partnery. V závěru metodologické části pak popíši techniku sběru dat, způsob zpracování dat a etické podmínky výzkumu.

V analytické části se věnuji interpretaci dat podrobených analýze. Tato část je rozdělena do čtyř podkapitol, které strukturou odpovídají položeným výzkumným otázkám. V první z nich se zaměřuji na vliv ústavu na konstrukci identity, ve druhé na rozdíly mezi životem v ústavu a mimo něj, ve třetí na možnosti a omezení, které výchovný ústav skýtá, a ve čtvrté na sociální vazby. V závěru práce shrnuji výsledky mnou provedeného výzkumu a nabízím vysvětlení toho, jak výchovný ústav působí na své klienty.

2 TEORETICKÁ ČÁST

Z důvodu přehlednosti a srozumitelnosti jsem tuto kapitolu rozdělila do následujících 8 částí: historie výchovných ústavů, rozdělení zařízení pro děti a mladistvé, totální instituce, sociální konstrukce reality, sociální konstrukce identity, klient výchovného ústavu, dramaturgický přístup, možné následky výchovného ústavu u jedince. Jednotlivé kapitoly pokrývají problematiku výchovného ústavu a jeho možného vlivu na klienty.

2.1 Historie výchovných ústavů

Z historického hlediska se dá za první zařízení pro mladistvé považovat Zemský polepšovací ústav založený roku 1833 jako součást Svatováclavské zemské trestnice. Před vznikem tohoto ústavu byli provinilí mladiství vězněni spolu s dospělými a to i přes to, že zákon o jejich oddělení vešel v platnost již v roce 1803. Definitivní zlom přichází až roku 1843 s poznatky Dr. K. Lumba, který upozorňuje na morální a fyzické strádání mladistvých, kteří sdílejí stejné zařízení s dospělými. Od této doby je rozvoj ústavů pro mladistvé delikventy poměrně plynulý [Uhlík 1996: 30-31].

V letech 1840-49 se neustále zvyšuje zájem o péči o trestané a propuštěné mladistvé. Díky tomu vzniká i první soukromá společnost založená Janem Křtitelem Heyzslem za pomoci hraběte Leo Thuna a dalších. Tato společnost si klade za cíl podporovat a dále rozvíjet morální a fyzické dovednosti propuštěných mladistvých delikventů. Jejimi zásluhami vede následně až 68% z opatrovaných delikventů spořádaný život [ibid: 30].

Ačkoli dále vznikají nové polepšovací ústavy, jejich potenciál se stává tématem až v 90. letech 19. století, kdy profesor Bráf a Čeněk Hevera vydávají publikace o problematice nápravy mladistvých delikventů. Se vznikem první Československé republiky pak dochází k reformě domácích řádů všech polepšoven v zemi. Plynulý a slibný vývoj zařízení pro mladistvé provinilce je ale narušen začátkem druhé světové války. Význam polepšoven se v té době stává druhotným. Hlavním místem pro výkon trestu se stávají německé

věznice a koncentrační tábory, jejichž vedení na věk trestanců nebere ohledy [ibid: 31-32].

Ani roky následující po válce nejsou pro vývoj polepšoven pro mladistvé v českých zemích příznivé. Totalitní režim zneužívá jejich povahy k eliminaci politicky nepohodlných mladistvých. Tento trend následně dochází až do bodu, kdy jsou političtí vězni segregováni od klasických trestanců a to kvůli možnosti špatného vlivu na jedince odsouzené za obyčejné zločiny. Kromě změny domácích řádů v 50. letech 20. století se dá vývoj výchovných zařízení pro mladistvé pokládat opět za plynulý a to i přes to, že vliv totalitního režimu byl do značné míry deformující [ibid: 32].

2.2 Rozdělení zařízení pro děti a mladistvé

Zákon č. 109/2002 Sb. ustanovuje typy a povahu zařízení pro děti a mladistvé. Vzhledem k tomu, že jedinci, se kterými jsem vedla rozhovory pro účely této práce, často prošli většinou definovaných zařízení, je nezbytné nastínit jejich podobu. Podle výše zmíněného zákona existují na území České republiky následující zařízení:

2.2.1 Diagnostický ústav

Rolí diagnostického ústavu je především provádět úkoly podle potřeb dítěte na poli diagnostickém, vzdělávacím, terapeutickém, výchovném a sociálním. Na základě analýzy výsledků z těchto vyšetření dále zpracovává komplexní diagnostickou zprávu. Díky ní jsou navrženy specifické potřeby ve výchově a vzdělání jedince. Dále ústav rozhoduje o tom, zda bude dítě přeřazeno do dětského domova, dětského domova se školou, nebo do výchovného ústavu a to vždy podle předchozí diagnózy ve výše popsaných kategoriích [Jedlička, Klíma, Kořa, Němec, Pilař 2004: 308-309].

2.2.2 Dětský domov

Podle zákona č. 109/2002 Sb. je účelem dětského domova poskytovat dětem s nařízenou ústavní výchovou vzdělávací, výchovné a sociální zázemí. S dítětem je vždy nakládáno podle jeho individuálních potřeb. Dětský domov se má svojí povahou ve všech směrech co nejvíce podobat prostředí běžné rodiny [Jedlička, Klíma, Kořa, Němec, Pilař 2004: 310].

2.2.3 Dětský domov se školou

Podle zákona č. 109/2002 Sb. je dětský domov se školou určen pro děti, kterým byla nařízena ústavní výchova a zároveň trpí závažnou poruchou chování či poruchou duševní a potřebují výchovně léčebnou péči. Jestliže u dítěte přestanou být patrné důvody, které vedly k zařazení do dětského domova se školou, může ředitel dítěti zařídit návštěvu školy mimo dětský domov. V případě, že poruchy u dítěte pokračují i po ukončení povinné školní docházky a není možné ho vzdělávat mimo zařízení, je přeloženo do výchovného ústavu. Stejný postup platí i u jedinců, kteří nejsou schopni nabýt pracovně právního vztahu.¹

2.2.4 Výchovný ústav

Podle zákona č. 109/2002 Sb. jsou do výchovného ústavu umisťovány děti trpící závažnou poruchou chování. Ústav poskytuje sejně jako dětský domov zázemí výchovné, vzdělávací a sociální. Zařízení jsou zřizována zvlášť pro děti s nařízenou ústavní výchovou, uloženou ochranou výchovou, pro nezletilé matky a jejich děti a pro jedince, kteří potřebují výchovně léčebnou péči. Do ústavu jsou nejčastěji zařazováni jedinci starší 15 let. Dále do něj

¹ Podrobněji viz Zákon o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů č. 109/2002 Sb. dostupný on-line z:

http://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/SearchResult.aspx?q=109/2002&typeLaw=zakon&what=Cislo_zakona_smlouvy

mohou být umisťovány děti starší 12 let s uloženou ochranou výchovou. Důvodem jsou zde natolik závažné poruchy chování, že není možné, aby dítě bylo umístěno do dětského domova se školou.²

2.2.5 Ústavní a ochranná výchova

Vzhledem k tomu, že do různých zařízení jsou řazeni jedinci podle toho, zda jim nařízena ústavní výchova anebo zda jim je uložena ochranná výchova, je nutné definovat si každou z nich. Pokud soud nařídí ústavní výchovu, jedná se především o opatření preventivní. Je nařizována z pravidla jedincům do osmnácti let věku, u kterých bylo zpozorováno mravně narušené chování anebo těm, kteří mohou být mravně ohroženi. Pojem mravní ohrožení je spojován se zanedbanou rodičovskou výchovou anebo patologickým rodinným prostředím. Dalším důvodem k nařízení ústavní výchovy může být neúčinnost předešlých výchovných opatření či neschopnost rodičů ze závažných důvodů zabezpečit výchovu dítěte. Pod tuto neschopnost zabezpečit výchovu lze zařadit i objektivní důvody jako je nemoc matky a dlouhodobá nepřítomnost otce. O nařízení ústavní výchovy rozhoduje soud v občanskoprávním řízení a rozhodnutí nenabývá trestního charakteru [Švancar, Buriánová1988: 11].

Výchova ochranná je na rozdíl od výchovy ústavní ukládána soudem v trestním řízení. I přes to však nenabývá trestní povahy a není zaznamenána do trestního rejstříku jedince. Je ukládána jedincům od 15 let a trvá nejdéle do 18 let. Ve výjimečných případech může být uložena dětem starším 12 let (v případě zvláště problematického chování) a v případě nutnosti prodloužena maximálně do 19 let (v případě, že do 18 let nedošlo k nápravě chování). Výkon ochranné výchovy probíhá ve speciálních výchovných ústavech. Ochranná výchova je dále určena pro mladistvé, kterým nebyla ze strany

² Podrobněji viz Zákon o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů č. 109/2002 Sb. dostupný on-line z:

http://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/SearchResult.aspx?q=109/2002&typeLaw=zakon&what=Cislo_zakona_smlouvy

rodičů či jiných osob poskytnuta dostatečná péče, jsou ve výchově zanedbáni anebo žijí v patologickém prostředí, které by mohlo mít za následek další negativní mravní či společenský vývoj [ibid: 11-12].

2.3 Totální instituce

Výchovný ústav jakožto totální instituce je zařazen do kategorie těch institucí, které mají za úkol ochranu společnosti před nebezpečnými osobami. Na rozdíl od institucí jiného druhu zde není věnována pozornost blahu jedinců. Zájem je soustředěn na blaho celé společnosti. Přesto však ve všech typech totálních institucí platí poměrně stejné podmínky. Charakteristickým znakem je centralizace veškerých činností prováděných člověkem, jež při běžném životě probíhají na různých místech. Dále pak neustálá přítomnost dohlížející autority, separace jedince od okolního světa, eliminace kontaktů s okolním světem, eliminace možnosti osobního rozhodování a eliminace soukromí. Zajímavým znakem totálních institucí je i přivlastnění si vizáže chovanců. Tento prvek však ve výchovném ústavu není tak přísně dodržován. Rovněž lze říci, že i úroveň ostatních znaků totální instituce do značné míry závisí na jejím typu. Míra prostupnosti a dobrovolnosti vstupu do zařízení úměrně působí na intenzitu, se kterou jsou jednotlivé složky naplňovány [Keller 2010: 121-125].

S obdobným konceptem přichází i Foucault. I když se tento autor zabývá ve své knize převážně institucí vězení, lze jeho teorie do značné míry použít i v případě výchovného ústavu. Základním rozdílem od výše zmíněné definice je jeho označení instituce samotné. Namísto termínu totální, pojímá vězení jako instituci dokonalou a přísnou. Jejími hlavními charakteristickými znaky jsou pak odnětí svobody a předpoklad převýchovy jedinců skrze disciplinaci. V tomto případě můžeme říci, že stejné povahy je i instituce výchovného ústavu. Převýchovu lze dokonce považovat za primární snahu zařízení. V případě odnětí svobody je ale situace v ústavu poněkud volnější. Na rozdíl od vězení jsou zde klientům povolovány vycházky, a pokud je to možné i krátkodobé odjezdy domů [Foucault 2000: 319-321].

Převýchova klientů v instituci vězení je podle Foucaulta postavena na třech principech. Jedná se o izolaci, práci a pojetí vězení jako nástroje pro formulaci trestu. Princip izolace, tedy oddělení jedince od vnějšího světa, je silně přítomen i v případě výchovného ústavu. I zde klienti tráví většinu svého času pouze na určených místech výchovného ústavu. Výjimku zde tvoří pouze možnost volných vycházek, které jsou však povoleny jen v případě dobrého chování. Při jakékoli touze po opuštění ustanoveného prostoru musí odchodu předcházet žádost o povolení od vychovatele. Izolace pak existuje i v případě školní docházky. Učiliště, která klienti navštěvují, jsou součástí zařízení a nikdo kromě jich samotných zde nestuduje. Právě vzdělání pak podle mého názoru zastupuje Foucaultův princip práce. Skrze ni má být do života vězňů vnesena morálka, řád a pravidelnost, které mají jedinci pomoci dále odolávat pokušením vnějšího života [ibid: 326-340]. V případě výchovného ústavu lze říci, že právě toho samého má být docíleno skrze školní výuku. Princip vězení jako nástroje pro formulaci trestu lze též převést i na pole výchovného ústavu. I když umístění do výchovného ústavu není podle dnešních zákonů trestní povahy i zde je zapotřebí přistupovat k jednotlivým delikventům podle jejich osobnostních charakteristik a uzpůsobovat průběh pobytu v zařízení kontextu situací.

Podobně jako předchozí dva autoři píše o totálních institucích i Matoušek ve své publikaci *Ústavní péče*. Přestože stejně jako Foucault nepoužívá přímo tento termín, uvádí obdobné charakteristické vlastnosti. Ústavy podle něj plní funkce podpory a péče, léčby, výchovy a resocializace a nakonec omezení, vyloučení a represe. V případě léčby není tento termín použit pouze pro zotavení z nemoci, ale i pro zotavení se z existence na pokraji společnosti. Stejně jako v předchozích případech lze nalézt všechny charakteristiky i u výchovného ústavu [Matoušek 1999: 22-23].

Matoušek však ve své publikaci přichází s pojmem, který není do předchozích teorií zahrnut. Jedná se o tzv. *hospitalismus*. Tímto termínem označuje autor situaci, kdy se jedinec natolik přizpůsobí životu v instituci, že již není schopný návratu do vnějšího světa. V případě výchovných ústavů by

právě *hospitalismus* mohl vysvětlovat to, že klienti před vstupem do ústavu prošli v minulosti různými druhy ústavní péče [ibid: 118].

2.4 Sociální konstrukce reality

Vliv výše nastíněné povahy výchovného ústavu jako totální, či dokonalé instituce nelze vynechat u sledování schopnosti chovance konstruovat svoji realitu. Tento proces je nutné mimo jiné osvětlit kvůli záměru práce zjistit, jakým způsobem jedinec rozlišuje život vně a uvnitř zařízení. Pokud připustíme, že ústav opravdu kontroluje každý kousek jeho života a zároveň se snaží o nápravu nevhodných složek chování, musíme zároveň předpokládat, že tato situace bude mít nemalý vliv na jeho vnímání objektivní reality. V případě člověka žijícího vně zařízení je každodenní realita jeho subjektivním výkladem situací, kterým je během ní vystavován. Rámec této reality je vytvořen jak prostorem, ve kterém dochází ke střetávání jedinců, tak i časem, díky kterému je lidské bytí strukturováno [Berger, Luckmann 1999: 25-33].

Výše popsaný časoprostor je místem, kde člověk skrze objektivaci, typizaci, habitualizaci, institucionalizaci, legitimizaci a internalizaci vytváří společnost. Především díky posledním třem procesům se vytvořená, neboli vykonstruovaná společnost, stává pro člověka jeho objektivní realitou. Institucionalizované sociální jevy, které jsou ospravedlňovány a jejichž podstata je vysvětlována při procesu legitimizace, jsou internalizovány do vědění jedinců během socializace. Tento proces díky své nekonečnosti umožňuje zastřít pochybnosti o povaze reality a jedinci tak mohou považovat svůj každodenní život za objektivní. Jinými slovy jsou díky tomuto procesu schopni považovat institucionalizované sociální jevy za dané a neměnné. Důsledkem souhlasu s daností reality je, že člověkem vytvořená společnost je zároveň tím, co ho utváří [ibid: 56-65].

Situace jedinců ve výchovném ústavu je však mírně odlišná. Zatímco většina lidí si sílu tlaku společnosti neuvědomuje a snad ani uvědomit nechce, dítě v ústavu je k tomu dokonce nuceno. Příkazy a zákazy ovládající strukturu

této totální instituce a všudypřítomný význam moci autority dělají z jinak téměř neznatelného společenského tlaku brutální útok na autonomii jedince. Objektivní realita, kterou dítě zažívalo před umístěním do zařízení, je nyní brána jako nevhodná. Jedinec je z ní skrze výchovný ústav vytržen. Díky mortifikaci³ pak dochází k eliminaci všeho, co by mu mohlo připomínat jakékoli prvky bývalé identity [Keller 2010: 122-123].

Pokud budeme vycházet z teorie Bergera a Luckmana je úkolem ústavu delegitimizovat habitualizované činnosti a instituce, které nebyly vhodnou součástí jedinci identity a objektivní reality. Zároveň je však nezbytné vnést do jeho každodenního života prvky, které dříve chyběly. Docílit toho, aby docházelo k habitualizaci nových „správných“ činností a zároveň byly odstraněny ty nevhodné, určitě nebude snadným úkolem. Zcela zásadní roli zde může hrát snaha ústavu podat jedinci co nejlepší legitimní důvody proč uznávat společností žádané hodnoty. Za završení resocializace ve výchovném ústavu lze nakonec pokládat to, že nově představené „správné“ habitualizované činnosti a instituce se stanou součástí „nové“ identity, „nové“ objektivní reality „nového“ jedince [Berger, Luckman 1999].

2.5 Sociální konstrukce identity

Nyní se zaměříme na konstrukci identity. Identita jako taková vzniká dialektickým vztahem mezi společností a jedincem. Jinými slovy sociální prostředí svojí objektivní povahou ovlivňuje konstruování identity jedince a společnost tvořená lidmi majícími vlastní identitu je pak jimi zpětně konstruována. Identitu však nelze za žádných okolností považovat za danou a neměnnou. Jedná se spíše o vývoj, který probíhá s různou intenzitou celý život [Berger, Luckmann 1999: 171].

Pokud tímto způsobem vymezíme proces, kterým je tvořena identita jedince, můžeme předpokládat, že pobyt ve výchovném ústavu bude jeho

³ Pojem mortifikace označuje v případě totálních institucí snahu o potlačení původní identity chovance. Jedná se tak o jakýsi proces odlišnění pro účely zařízení. Díky tomuto procesu je ale také možné dosáhnout u jedinců resocializace, tedy získání „nové a požadované“ identity [Keller 2010: 122-125]

zásadní součástí. Tento názor podporuje nejen kontinuální povaha konstrukce identity, ale i fakt, že totální instituce (zde výchovný ústav) jsou z velké části považovány za specializovaná zařízení pro změnu identity. Stejně jako u konstrukce reality i v tomto případě lze sledovat body, kdy dochází díky pobytu v zařízení k odchylkám v konstrukci identity oproti životu vně ústavu. Za hlavní lze považovat vynucenost osvojení si „správného“ chování. Identita bývá obvykle konstruována bez nutnosti uvědomit si, že proces probíhá. Jedinci umístění do výchovného ústavu jsou ale s konstrukcí neustále konfrontováni. Neustále je jim připomínáno, že jejich identita je chybná a obsahuje nevhodné prvky chování a to skrze pouhý pobyt za zdmi ústavu. Jak uvádí Keller, přísně stanovený řád a vysoký výčet příkazů a zákazů lze pak do jisté míry považovat za prvek, který nejen usměrňuje, ale i omezuje možnosti konstrukce identity. Stejně tak se zde mohou promítnout snížené možnosti samostatného rozhodování [Keller: 122-123].

Kromě prostředí výchovného ústavu lze v konstrukci identity předpokládat značný vliv také toho, že je jedinec v ústavu vůbec umístěn. Pobytu v nápravném zařízení téměř vždy předchází určité porušení společensky dohodnutých norem. Jedince, kteří se dopouštějí takového chování lze označit Beckerovo termínem *outsideři*. Samo chování pak autor označuje jako deviantní [Becker 1997: 1-3]. V tomto případě ale nelze ani jedno označení chápat jako striktně danou součást identity. Podle autora se jedná o sociální konstrukt ovlivněný sociálními faktory. Situaci lze definovat jako proces, kdy „*sociální skupina konstruuje deviaci vytvářením pravidel, jejichž porušení považuje za deviantní*“ [ibid: 1997: 9]. Dochází tak k procesu, pro který autor používá slovo *labeling*. Slovo *label* lze pak přeložit jako označení či etiketa. Pokud společnost přisoudí jedinci *label* devianta, znamená to nejen to, že je tak vnímán, ale je s ním i podle toho zacházeno. K takovému přístupu ze strany společnosti je dále nutné, aby znaky deviace byly pro každého srozumitelné [ibid: 31].

Pokud se nyní vrátíme zpět ke konstrukci identity podle Bergera a Luckmanna a budeme vycházet z jejich teorie identity postavené na dialektickém vztahu mezi jedincem a společností, můžeme si dovolit

předpokládat, že *label* devianta bude mít značný vliv při konstrukci jedincovi identity. Tento předpoklad dále podporuje Goffmanova teorie stigmatu. Společností konstruovanou povahu jedince zde označuje termínem „sociální identita“. Klade tak stejně jako Becker důraz na to, že *label*, který je přidělen jedinci, má spíše povahu sociálního konstruktů. Oba autoři ho nepovažují za danou součást jedincova já [Goffman 2003: 10, Becker 1997: 9]. Podle Goffmanovo teorie lze *label* devianta považovat za zdroj *stigmatu*. Samotné *stigma* pak můžeme popsat jako zvláštní vztah mezi atributy chování a stereotypy, podle kterých by se měl jedinec dle našeho očekávání chovat. Jinými slovy, za atributy, které nespádají do stereotypních představ našeho očekávání, lze označit za *stigma*. Velmi důležité je zde však zohlednit kontext. Stejně tak, jako se určitý atribut chování může jevit jako stigmatizující, je možné, že v jiné situaci by se ten samý atribut mohl zdát naprosto normálním a samozřejmým. Goffman z tohoto důvodu upřednostňuje chápat stigma jako „silně diskreditující atribut“ [Goffman 2003: 11].

Diskreditovaný a diskreditovatelný jsou kategorie, podle kterých lze stigma rozdělit. V prvním případě se jedná o situaci, kde není možné zdroj stigmatizace skrýt. Může se zde jednat o tělesné vady a nápadné psychické poruchy [ibid: 12]. Jak později ukáže analýza, může se zde jednat i o separaci jedince od běžné populace. Pojem diskreditovatelný v sobě zahrnuje pouze možnost odhalení toho, co jedince činí stigmatizovaným. Odhalení jeho situace je závislé na tom, zda dokáže dostatečně regulovat informace o své osobě [ibid: 54-55].

2.6 Klient výchovného ústavu

Nyní, když jsem vymezila způsob, jakým dochází ke vzniku identity jedince, je nutné nastínit, jaká je identita klienta výchovného ústavu. Červenka [2005] v tomto případě propojuje koncept typů identit autorů Bergera a Luckmanna s pojmem *problémová mládež*. Typy identit lze popsat jako určité soubory vlastností, které se opakují u určité skupiny lidí a ostatní jsou schopni jejich identifikace [Berger, Luckmann 1999: 171]. Problémovou mládež lze pak

definovat jako jedince s takovým chováním, které se odlišuje od toho, jež je ostatními očekáváno. Tito jedinci intenzivnějším způsobem prožívají emoce a nedodržují společensky dohodnuté normy. Nejsou schopni reflektovat své pocity a sebe sama. Často mají problémy se sebeovládáním. Jejich přizpůsobivost školnímu prostředí je nedostatečná a mají problémy s dodržováním pravidel jak v rovině vzdělání, tak v rovině výchovy [Jánský 2004: 18-19]. Podle Červenky [2005] je možné právě pojem problémová mládež považovat za typ identity. Toto tvrzení podporuje též Beckerova teorie deviance a label devianta, stejně jako Goffmanova teorie stigmatu, které jsou popsány výše.

Ve všech případech zde dochází k jakési kategorizaci toho, kdo by měl být umístěn do výchovného zařízení. Na principu kategorizace je postavena i teorie možností adaptace na prostředí totální instituce. A to:

1. *Regrese* neboli uzavření se jedince do sebe. Této možnosti jedinci využívají v případě, že si chtějí za každou cenu ochránit svůj subjektivní význam reality.
2. *Rebelie* neboli odmítání spolupráce a ignorace pravidel zařízení. Tento typ chování bývá často první reakcí na příchod do zařízení. Po té, co přijde první trest za porušování pravidel, dochází ve většině případů k regresi.
3. *Kolonizace* neboli snaha jedince o zajištění si co nejlepších možných podmínek existence v zařízení. Na základě dostupných zdrojů v zařízení se snaží maximalizovat své výhody.
4. *Konverze* neboli přebírání optiky personálu a to nejen v pohledu na druhé, ale i v pohledu na sebe sama. Tito jedinci bez problémů a dokonce s nadšením spolupracují s personálem. Jsou dokonce schopni dodržovat tento přístup i přes možné poškození ostatních klientů.

Tyto kategorie se ale u jedinců vyskytují v čisté formě pouze výjimečně. Nejčastěji je adaptace na zařízení založena na kombinaci všech čtyř možností a to takovým způsobem, aby život v zařízení byl co nejjednodušší [Keller 2007: 125].

2.7 Dramaturgický přístup

V předchozích kapitolách jsem nastínila sociální konstrukce reality autorů Bergera a Luckmanna. Věnovala jsme se také tomu, jakým způsobem může pobyt ve výchovném ústavu tento konstrukt ovlivnit. Pro samotné pojetí zařízení jako sociálního prostředí a možnost pochopit vnitřní dění lze nalézt jiný sociologický koncept. Tím je dramaturgický přístup E. Goffmana. Sám autor dokonce doporučuje svoji teorii jako nástroj pro zkoumání území uzavřených lokalit [Goffman 1999: 7].

Výchovný ústav lze podle Goffmanovo teorie označit za *region*. Za tímto pojmem se skrývá místo, které je „... do určitého stupně ohraničené bariérami vnímání“ [ibid: 108]. Uzavřená povaha výchovného zařízení tak této kategorizaci plně odpovídá. Každé území regionu lze dále dělit na *scénu* a *zákulisí*. Metafora uspořádání divadla zde umožňuje oddělit prostor, ve kterém se odehrává veškeré společenské dění (scénu), a prostor, který je určen nejen pro přípravu hereckých výstupů ale zároveň pro uvolnění a relaxaci (zákulisí) [ibid: 108, 113]. Jako příklad lze uvést obývací pokoj jako scénu a ložnici jako zákulisí. Takto mohou vypadat kategorie v normálním životě. V případě výchovného ústavu je ale nutné zohlednit jeho povahu totální instituce. Jak bylo popsáno výše, jedním z mnoha jejích znaků je eliminace soukromí [Keller 2007]. Prostor pro činnosti spojené se zákulisím je tak do značné míry omezen. Pobyt ve výchovném ústavu lze označit za neustálý život na scéně. Extrémní přítomnost společenských norem a pravidel tuto situaci ještě více komplikuje.

Silně ovlivněny jsou zde i *sebeobranné vlastnosti* jako loajalita, kázeň a obezřetnost. Jen díky nim je možné udržovat uvnitř zařízení fungující *tým* [Goffman 1999: 207-218]. Tento pojem označuje soubor jedinců kooperujících takovým způsobem, aby bylo možné zachovat předkládanou definici situace. Soubor jedinců je v obyčejných případech tvořen pomocí výběru nejvhodnějších členů, kteří sami chtějí být součástí týmu [ibid: 103].

Nyní se vrátíme k sebeobranným vlastnostem. V obyčejném prostředí dochází k jejich plnění převážně dobrovolně. Výchovný ústav lze však

považovat za místo, kde jsou jedinci k dodržování nuceni. Podobně je vynucena i účast v týmu. Bylo by však chybou předpokládat, že v regionu ústavu existuje pouze jeden tým, který tvoří vychovatelé společně s klienty. Jejich kategorizaci lze považovat za dva samostatné týmy. V případě vychovatelů můžeme předpokládat poměrně ucelenou podobu týmu. To však není pro tuto práci tolik podstatné. Mnohem důležitější je zde porozumět tomu, jakým způsobem je tvořen tým klientů. Vzhledem k tomu, že jsou zde jedinci rozděleni do výchovných skupin⁴, lze předpokládat dělení týmu klientů na další menší týmy. Sledováním tohoto systému by pak mělo být možné porozumět tomu, jakým způsobem klienti navazují sociální vztahy a jakou roli při tomto procesu může hrát výchovný ústav [ibid: 103].

Pro pojem identity jak ho definují autoři Berger a Luckmann lze v Goffmanově práci nalézt ekvivalent v podobě *role*. I v tomto případě platí dialektický vztah mezi rolí a společností [ibid: 243-244]. Jedinec zde vystupuje jako herec, který hraje podle pravidel společnosti, která toto chování očekává. Způsob hraní je vždy závislý na scéně, ve které se odehrává. V prostředí výchovného ústavu tak dochází k přizpůsobení role požadavkům zařízení. Jako příklad potvrzující tuto tezi lze uvést schopnost naučit se takovému jednání, které vede k získání privilegií v ústavu. Jedná se o znalost pravidel, systému odměn a forem trestu [Keller 2007: 124-125]. Jedinci umístění do zařízení postupně rekonstruují způsob hraní své role až do podoby, za které je možné daných výhod dosáhnout.

2.8 Možné následky výchovného ústavu na jedince

Vzhledem k rozsahu předešlé teorie pokládám nyní za nutné shrnout premisy, které jsou pro tuto práci stěžejní. Výchovný ústav jako totální instituce funguje na základě několika principů, ve kterých se do jisté míry shodují všichni uvedení autoři. Těmito principy jsou upřednostňování společenského blaha před jedincovým, centralizace činností, neustálý dohled, izolace,

⁴ Podle zákona č. 109/2002 Sb. jsou ve výchovném ústavu výchovné skupiny tvořeny nejméně 5 a nejvíce 8 dětmi. Tyto skupiny dále fungují jako organizační jednotky.

eliminace kontaktů a soukromí, snížení možnosti osobního rozhodování, odnětí svobody a resocializace. Lze předpokládat, že pokud se všechny tyto principy setkají v jediný okamžik, jedinec, který je jim vystaven, nemůže zcela odolat jejich vlivu. Jelikož je ale každý člověk jiný, lze očekávat i různou míru proměny, kterou výchovný ústav může či nemusí způsobit [Foucault 2000, Keller 2007, Matoušek 1999].

Tyto proměny lze dále sledovat ve dvou úrovních a to sociální konstrukce reality a sociální konstrukce identity. V případě konstrukce reality lze vliv ústavu popsat jako delegitimizaci nevhodných habitualizovaných činností a jejich nahrazení těmi vhodnými. To, do jaké míry dokáže jedinec přijmout nově ustanovené činnosti je pak přímo závislé na legitimizačních schopnostech instituce [Berger, Luckmann 1999, Keller 2007].

V případě sociální konstrukce identity lze za velmi významné faktory vlivu považovat charakterizování klienta jako *outsidera*, *label* problémového dítěte a stigmatizaci. Všechny tyto tři faktory však nelze označit za přímý důsledek výchovného ústavu. Jedná se spíše o pojmy, se kterými se klienti setkali již před vstupem do zařízení. Výchovný ústav pak funguje spíše jako potvrzení toho, že jedinci opravdu jsou tím, za co je společnost označuje [Becker, Berger, Luckmann, Goffman, Keller].

Posledním teoretickým východiskem mé práce je dramaturgický přístup. Díky metafoře divadla lze výchovný ústav označit za region, ve kterém do značné míry splývá scéna se zákulisím a to díky eliminaci soukromí. Dále je zde možné využít konceptu týmů. Na rozdíl od vnějšího světa nedochází na půdě ústavu k soukromým rozhodnutím o vstupu. Jak dobrovolnost vstupu, tak dobrovolnost přijetí jsou zde spíše výsledkem rozhodnutí autority. To samé lze pak říci i o sebeobranných vlastnostech [Goffman 1999].

3 METODOLOGIE

Každý výzkum je nutné vést naprosto individuálním způsobem. Tato kapitola je popisem toho, jakým způsobem probíhal výzkum uskutečněný pro účely této práce. Nejdříve nastíním výzkumný cíl a způsob, kterým je práce vedena. Následně představím kritéria pro výběr konverzačních partnerů a velikost vzorku. V další části představím jednotlivé klienty, se kterými jsem vedla rozhovory, jejich jednotlivé osobní příběhy. Následující podkapitoly jsou věnovány technice sběru dat, zpracování dat a etickým podmínkám výzkumu.

3.1 Výzkumný cíl

Tématem této práce je vliv výchovného ústavu na jedince a na různé aspekty jeho života. Práce si proto klade za cíl zjistit, jakým způsobem může pobyt ve výchovném ústavu ovlivnit jeho konstrukci identity, jakým způsobem se promítá v jeho sebepojetí a jak ovlivňuje jeho způsob prožívání každodenních zkušeností. Celý výzkum je veden skrze metodu emické deskripce aktéra.⁵ Zjištění vycházejí z toho, jakým způsobem sami klienti výchovného ústavu rozumí své situaci a jaké významy jí přisuzují. Pro co nejobsáhlejší poznání dané problematiky se v práci zaměřuji na následující výzkumné otázky:

1. Jak jedinec konstruuje svoji identitu?
2. Jakým způsobem jedinec vnímá život ve výchovném ústavu a jako ho odlišuje od života mimo něj?
3. Jak jedinec vnímá možnosti či omezení výchovného ústavu?
4. Jaké sociální vazby jedinec navazuje ve výchovném ústavu a mimo něj a jaký je mezi nimi rozdíl?

Výzkum je tedy zaměřen nejen na samotnou identitu jedince, ale i na prostředí, ve kterém probíhaly, či probíhají různé etapy jeho života. Právě zohlednění kontextu by mělo přinést co nejpřesnější poznání toho, jak

⁵ **Metoda emické deskripce** je „popis kulturních jevů z vnitřní perspektivy zkoumané kultury, tak jak jej podávají sami její nositelé prostřednictvím vlastních pojmů a kategorií“ [Malina a kol. 2009: 2477].

výchovný ústav změnil či nezměnil sledované klienty, a jak se mohl otisknout do jejich životů.

3.2 Kvalitativní výzkum

Vzhledem k tomu, že je tato práce zaměřena na to, jak sami klienti ústavu rozumí své situaci uvnitř zařízení, je nejvhodnější metodou pro uchopení tohoto tématu kvalitativní výzkum. Díky různým teoretickým východiskům, která nabízí pole sociologie, je však téměř nemožné nalézt pro tuto metodologii jednotnou definici [Hendl 2005:50]. Podle Creswella [2007] lze ale najít určité charakteristiky, které jsou vždy přítomny a to bez ohledu na přístup, který výzkumník zastává. Tento autor dále předkládá obecnou definici kvalitativního výzkumu jako metody, kdy výzkumník k problému přistupuje s určitými předpoklady, pohledem na svět a teoretickým východiskem. Skrze tento soubor vědomostí se dále snaží zachytit a popsat smysl sociálních problémů a to prostřednictvím perspektivy jedinců či sociálních skupin. Data jsou sbírána v přirozeném prostředí aktérů prostřednictvím kvalitativních metod a s ohledem na kontext. Závěrem kvalitativního výzkumu by měla být reflexivní a komplexní interpretace problému vycházející z induktivní analýzy dat.

Biografickou metodu, která je použita v této práci, Hendl popisuje jako „*rekonstrukci života jedince někým druhým*“ [Hendl 2005: 130]. Na základě srovnávání rekonstrukcí životních příběhů více osob je pak možné nalézt „*podobnosti a vzorce životních drah a přispět k vysvětlení osobních nebo společenských jevů*“ [ibid: 130]. Právě osvětlení těchto jevů je cílem této práce. Skrze emickou perspektivu jedince, jeho interakce ve společenském kontextu a zkušenosti s různými situacemi se zde snažím vystihnout potenciální vliv výchovného ústavu na konstrukci reality a identity klientů a možnosti jejich sociálních vazeb. Vzhledem k tomu, že je pobyt v ústavu omezen a jedná se tedy o pouhou etapu života, lze zde uplatněnou metodu výzkumu považovat za epizodickou biografii [ibid: 130-131].

3.3 Kritéria pro výběr konverzačních partnerů a velikost vzorku

Veškerá data byla sebrána na půdě výchovného ústavu.⁶ Kontakt na toto zařízení byl zprostředkován známým, který v ústavu pracuje již několik let jako vychovatel. Vzhledem k povaze klientů zařízení nebylo možné přistoupit k možnosti náhodného výběru. Konverzační partneři tak byli buďto vybíráni vychovatelem, anebo docházelo k jakémusi kvazi-náhodnému výběru, kdy vhodnost vybraného klienta musela být s tímto vychovatelem konzultována. Kritérii pro výběr konverzačních partnerů byla v této práci minimální věková hranice 15 let a nejméně půlroční pobyt ve výchovném ústavu. Vzhledem k délce trvání výzkumu bylo dále ustanoveno kritérium, že u jedince musí být předpokládán dlouhodobější pobyt v ústavu o délce minimálně jednoho roku. Vzhledem k tomu, že se jedná o výchovný ústav pouze pro chlapce, jsou všichni konverzační partneři mužského pohlaví.

3.4 Medailonky konverzačních partnerů

Nyní bych chtěla pár slovy popsat samotné konverzační partnery. Jejich životní příběhy jsou do značné míry spojeny s tím, jaký vztah zauímají k pobytu ve výchovném ústavu. Jejich pobyt v dětském domově je často základním měřítkem pro posouzení toho, jaký byl jejich život před vstupem do prostředí výchovného ústavu. Považuji tak za důležité ve stručnosti shrnout osobní příběhy jednotlivých konverzačních partnerů a v případě množnosti nastínit jejich vztah k předcházejícím výchovným zařízením.

Vzhledem k nutnosti udržet identity klientů v anonymitě, jsou jejich skutečná jména změněna. Veškeré informace pocházejí pouze od klientů a bylo pouze na nich, s čím se svěří a s čím nikoli, proto jsou brány jako naprosto pravdivé.

⁶ Pro zachování anonymity je název obce kde se nachází výchovný ústav vynechán.

3.4.1 Petr

Petr žil po svém narození s oběma rodiči. Ve 12 letech byl umístěn do diagnostického ústavu kvůli záškoláctví a nevhodnému chování. Po dvou měsících byl přerazen do dětského domova se školou, kde byl do svých 14 let. Sám Petr si myslí, že mu dětský domov pomohl se zlepšením chování a tvrdí, že se během pobytu choval slušně a neměl žádné větší problémy. Do výchovného ústavu byl umístěn na popud Orgánu sociálně-právní ochrany dětí a to kvůli bližší dojezdové vzdálenosti k domovu rodičů. Petr ale předpokládá, že rozhodnutí tohoto orgánu je jen zástěrkou pro skutečné důvody. Podle něj bylo důvodem spíše nespravedlivé nařčení ze šikany a to, že vypadá na starší a vychovatelky v dětském domově z něj měly strach. Ve výchovném ústavu je nyní pátým rokem a studuje obor Farmář. Během pobytu jednou utekl, ale sám se nahlásil a považuje to za velký omyl. Od té doby se snaží chovat slušně. Jeho cílem je dodělat učiliště a konečně opustit ústav, do kterého podle něj už nepatří.

3.4.2 Pavel

Pavel žil po svém narození s oběma rodiči jako bezproblémové dítě. V 6 letech mu zemřela matka. Jeho otec se o něj nedokázal sám postarat a tak byl odebrán Orgánem sociálně-právní ochrany dětí a umístěn do dětského domova, kde zůstal 10 let. Otec ho poprvé od smrti matky kontaktoval, až když dosáhl 15 let. Pavel si myslí, že jsou za tím jen peníze, které dostává po matce. V dětském domově nastoupil na učební obor Kuchař, který si sám vybral a je s ním spokojen. Život v domově přirovnává k tomu, který vedl s rodiči. Během pobytu v domově jezdil na víkendy a prázdniny ke sponzorovi ústavu. Přibližně do 15 let byl bezproblémový. Pak se u něj začali objevovat známky agresivního chování, které vyvrcholily fyzickým napadením vychovatelky, zástupce ředitele a ředitele. Po tomto incidentu byl přerazen do výchovného ústavu. Ze začátku byl pro něj pobyt natolik traumatizující, že trpěl hlubokými depresemi a začal se sebepoškozováním. Po několika měsících a s pomocí vychovatelky se situace zlepšila a nyní je v ústavu poměrně

spokojený. Sám si ale myslí, že do něj nepatří. Domnívá se, že mnohem vhodnější by u něj byl pobyt v psychiatrické léčebně, kde by mu pomohli se zvládnutím vzteku. Přes všechny problémy je ale relativně spokojený. Dál pokračuje v učebním oboru Kuchař, který je součástí zařízení a má výborné výsledky. Pavel by chtěl po opuštění ústavu dál studovat a jednou začít podnikat v oblasti gastronomie v zahraničí.

3.4.3 Ota

Ota žil po svém narození pouze s matkou. V 8 letech byl umístěn do dětské psychiatrické léčebny kvůli problémům v chování a velmi častým krádežím. Po nějaké době byl přemístěn do jiné léčebny, ze které šel do diagnostického ústavu díky zlepšenému chování. Odsud byl přeřazen do dětského domova. Kvůli recidivě byl ještě dvakrát přemístěn do léčebny. V dětském domově se mu sice líbilo, ale poskytovaná volnost mu neprospěla. Nakonec byl umístěn do výchovného ústavu. Podle Oty je pro něj ústav přínosem. Pobyt v něm mu pomohl zlepšit své chování a získal i lepší vztah ke škole. Sám si vybral obor Farmář a jeho cílem je ho dodělat. Po odchodu z ústavu by si chtěl dodělat středoškolské vzdělání a pracovat s počítači.

3.4.4 Kamil

Kamil žil po svém narození se svými rodiči a sourozenci. Kvůli problémovému chování, užívání lehkých drog a krádežím byl pod stálým dohledem sociálky. Po odcizení a nabourání rodičova auta byl ve svých 14 letech umístěn do diagnostického ústavu. Díky rozporuplnému chování následoval na podmínku pobyt v dětském domově. Jeho chování se ale neustále zhoršovalo. Přestože doma u rodičů za školu nikdy nechodil, v dětském domově začal. Nadále se stupňovali i problémy s alkoholem a lehkými drogami. Posledním krokem k přemístění do výchovného ústavu byl útěk trvající 4 měsíce. Po návratu byl Kamil okamžitě převezen do výchovného ústavu. Svého předchozího chování velmi lituje. Myslí si, že kdyby se teď vrátil

domů, tak už ví jak se správně chovat. S pobytem v zařízení ale souhlasí. Během pobytu ve výchovném ústavu si ke studiu sám vybral obor Farmář. Škola ho nyní již baví a zlepšil se i jeho přístup k ní. Jeho cílem je dostudovat a začít normální život.

3.4.5 Meny

Po svém narození žil Meny pouze se svou matkou. Ta se po nějaké době seznámila s otčímem klienta. Přes jeho kriminální jednání měl s Menym dobrý vztah. Když bylo Menymu 12 let, rodiče se rozvedli. V přibližně stejné době byl umístěn do diagnostického ústavu. Kromě rozhodnutí sociálky o nevhodném domácím prostředí zde hrálo významnou roli i špatné chování a krádeže. Z ústavu byl přeřazen do dětského domova se školou. Po celou dobu pobytu byl s matkou stále ve styku a je až do současnosti. Z dětského domova jezdil ze začátku na víkendy domů. Pak se ale jeho chování zhoršilo a návštěvy domova mu byly zakázány. Po pěti letech v dětském domově byl kvůli zhoršujícímu se chování, záškoláctví, užívání lehkých drog, krádežím a napadení vychovatele přemístěn do výchovného ústavu. Zde se studuje obor Kuchař, který si nevybral on sám, ale byl na něj převeden vedením ústavu z minulého učebního oboru kvůli podobnému zaměření. Sám Meny je s učebním oborem spokojen a dokonce tvrdí, že je lepší, než ten předcházející. Kdyby si ale mohl vybrat, nejraději by nestudoval nic a šel rovnou do práce. Na druhou stranu by ale rád zkusil vysokou školu, kdyby byla ta možnost.

Meny ve svém rozhovoru nebyl moc sdílný. Důvodem zde mohla být jeho nedůvěra v zaměstnance zařízení. Vzhledem k tomu, že se k některým otázkám nechtěl vůbec vyjadřovat, chtěla jsem u něj, jako u jediného klienta, provést druhý rozhovor. Předpokládala jsem, že při druhém setkání bude Meny více otevřený a alespoň v některých případech se tak doplní a ucelí informace, které jsem o něm již získala. To však již kvůli klientovu útěku ze zařízení nebylo možné.

3.4.6 Matěj

Matěj je jediný klient, se kterým byly vedeny dva rozhovory. První pro účely seminární práce, jež této bakalářské práci předcházela. Druhý rozhovor se uskutečnil přibližně po roce a půl. Od tohoto rozhovoru jsem si slibovala zachycení osobnostního vývoje klienta. Mé očekávání se sice naplnilo, bohužel ale negativním způsobem.

Matějovi bylo při prvním rozhovoru 15 let. Po svém narození žil s oběma rodiči. Když mu bylo 10 let, jeho rodiče museli být hospitalizováni v nemocnici a o Matěje se neměl kdo starat. Byl proto umístěn do diagnostického ústavu, odkud byl díky dobrému chování přeřazen do dětského domova. V něm byl relativně spokojený. Na víkendy a prázdniny jezdil domů k rodičům. Změna nastala, když jeho otec zemřel. Jeho matka sama nezvládala Matějovo chování a přestala si jej brát domů. V té době začaly i vážnější problémy s jeho chováním. Vše vyvrcholilo, když vykradl kasu v dětském domově. Po tomto incidentu byl přemístěn do výchovného ústavu. V té době mu bylo 14 let. Zajímavé je, že sám Matěj nepovažuje pobyt v dětském domově za odtržení od rodiny. Za své první odloučení od rodiny považuje až pobyt ve výchovném ústavu. V době prvního rozhovoru se Matěj rozhodoval mezi studiem oboru Kuchař a Farmář, které jeho ústav nabízí. Upřednostňoval sice kuchaře, ale bál se, že pro něj bude obor příliš náročný. Celkově pobyt v ústavu hodnotil jako přínosný a souhlasil s tím, že do něj patří.

Při druhém rozhovoru jsem zjistila, že se Matějův přístup k výchovnému ústavu změnil. Změnilo se i jeho chování. V době prvního rozhovoru měl téměř bezproblémové chování a věřil v to, že díky ústavu u toho i zůstane. V současnosti se ale jeho chování rapidně zhoršilo. Po přechodu na učiliště (Matějovi se podařilo začít studovat Kuchaře) a po zařazení mezi starší klienty, začal s užíváním alkoholu a lehkých drog. Matěj si myslí, že mu tyto drogy pomáhají řešit deprese, které má z pobytu v ústavu. Tyto problémy se pak podle klienta stupňují spolu s tím, jak dlouho nebyl na návštěvě doma u matky, se kterou je již znovu v kontaktu. Při návštěvě prý drogy nepotřebuje. Podle Matěje mu tak výchovný ústav přestal pomáhat v nápravě jeho chování. Stal

se pro něj spíše zdrojem problémů. Celá situace vyvrcholila poslední událostí, kdy po požití drog spolu s dalšími klienty napadli na volné vycházce vychovatele. Přes tento zvrát v chování je nyní ale Matějovým cílem začít po odchodu z ústavu „normální“ život.

3.5 Technika sběru dat

Pro sběr dat jsem zvolila techniku polostrukturovaného rozhovoru. Jeho flexibilní povaha umožnila nejen dodržet výčet nezbytných otázek, ale bylo možné v případě nutnosti zařadit do rozhovoru otázky vztahující se k specifickým životním zkušenostem jedince. Předem připravené otázky vycházely nejen z prostudované literatury, ale i ze zkušeností získaných při rozhovoru pro seminární práci, jež bakalářské práci předcházela. Samotné otázky jsem pro přehlednost rozdělila do čtyř kategorií, které korespondují s výzkumnými otázkami. Jsou jimi:

1. Jak jedinec vnímá život ve výchovném ústavu a jak ho odlišuje od normálního života.
2. Jak jedinec vnímá život před vstupem do výchovného ústavu.
3. Konstrukce identity a vnímání možností/omezení výchovného ústavu.
4. Sociální vazby jedince v ústavu, mimo něj a rozdíly mezi nimi.

Kategorie jsou dále sestaveny tak, aby svým obsahem co nejlépe odpovídaly podstatě výše zmíněných výzkumných otázek. Vzhledem k tomu, že většina klientů byla před výchovným ústav i v dětském domově, vytvořila jsem pro kategorii „*jak jedinec vnímá život před vstupem do výchovného ústavu*“ dvě varianty. V první se soustředím na jeho život s rodinou. Druhá je zaměřena na pobyt v dětském domově. Celkem jsem pro rozhovor připravila 180 otázek.⁷ Jejich konečný počet se ale u každého konverzačního partnera lišil podle jeho životních zkušeností a jeho sdílnosti a to v rozmezí od 145 do 230 otázek. Stejně tak byla různá délka trvání rozhovorů a to od 35 do 83 minut.

⁷ Vzor viz příloha č. 1.

Pro práci bylo vybráno celkem 6 konverzačních partnerů. Rozhovory jsem vedla s každým z nich individuálně. Pro tuto situaci mi byla vyčleněna místnost, která obvykle slouží jako herní a relaxační klubovna pro klienty. Díky podpoře vychovatelů pak tato místnost nabízela ničím nerušené prostředí k rozhovorům.

Původním záměrem práce bylo uskutečnit s každým konverzačním partnerem dva rozhovory a to polostrukturovaný při prvním setkání a narativní při druhém. Narativní rozhovor, který Hendl popisuje jako vhodný k zachycení a interpretaci subjektivních zkušeností jedinců, měl v tomto případě sloužit k hlubšímu poznání konverzačních partnerů [Hendl 2005: 176]. Během prvního, tedy polostrukturovaného rozhovoru, byly však téměř u všech konverzačních partnerů zodpovězeny všechny nezbytné otázky. Narativní rozhovor tak již nebyl nutný.

Výjimku zde tvořili pouze dva klienti. Prvním byl Matěj, jehož první rozhovor byl použit pro účely seminární práce. Díky rok a půl dlouhé prodlevě mezi rozhovory zde bylo možné sledovat jeho osobnostní vývoj. Narativní rozhovor pak umožnil nechat samotného Matěje vyprávět o tom, co se u něj od našeho prvního rozhovoru změnilo. I když se nejednalo o plynulé vyprávění a bylo nutné položit pár doplňujících otázek, výsledkem bylo poměrně vyčerpávající shrnutí zásadních proměn v klientově chování a přístupu k výchovnému ústavu. Celý rozhovor se nakonec skládal z 61 otázek a trval 20 minut.

Druhým klientem, se kterým bylo třeba provést druhý rozhovor, byl Meny. Jeho poměrně stručné odpovědi při prvním dotazování by mohli být narativním rozhovorem vhodně doplněny. Druhé setkání bylo však překaženo klientovo útekem z výchovného ústavu.

3.6 Zpracování dat

Data získaná z rozhovorů s klienty výchovného ústavu poskytly svým obsahem přesně ten typ informací, jež byly nutné k pochopení jejich životních příběhů tak, jak o tom pojednává biografická metoda popsaná výše. Z důvodu přehlednosti a dalšího analyzování jsem jednotlivé rozhovory přepsala do samostatných excelových souborů. Prvním krokem analýzy bylo pak vytvoření medailonků konverzačních partnerů, jež jsou uvedeny výše. Díky tomu jsem získala určitou představu o tom, kdo daní klienti jsou a z jakých důvodů skončili právě ve výchovném ústavu. Historie jejich životů před vstupem do ústavu také nabídla určitou možnost kontextuálního uchopení dané problematiky.

Pro další analýzu dat jsem využila metody otevřeného kódování. Tento způsob popisují Strauss a Corbinová jako přiřazování pojmů k jednotlivým událostem na základě jejich porovnávání. Tyto pojmy jsou dále seskupovány do kategorií na základě své podobnosti. Název kategorie vzniká z povahy jejího obsahu [Strauss, Corbinová 1999: 42-47].

Po vytvoření medailonků konverzačních partnerů jsem tedy začala k jednotlivým odpovědím přiřazovat kódy, které ve většině případů vycházely z prostudované literatury. Jako příklad lze uvést kódy: *label* problémového dítěte, existence pravidel, tým autorit, tým klientů a omezení ústavem. Jediným kódem, který vyplynul ze samotných odpovědí klientů, je „zvyk“. Poté jsem data na základě jejich podobnosti kódů barevně označila. Díky tomuto postupu bylo možné ustanovit čtyři hlavní kategorie, které svým obsahem pokrývají povahu výzkumných otázek (sociální konstrukce identity, rozdíl mezi životem v a vně výchovného ústavu, možnosti a omezení výchovného ústavu, sociální vazby). Obsah těchto kategorií jsem podrobila další, ještě podrobnější analýze. Díky tomuto postupu jsem zjistila, že je možné každou z hlavních kategorií dále rozdělit na podrobnější sub-kategorie, které svým obsahem poskytují mnohem komplexnější uchopení tématu. V případě sociální konstrukce identity se jedná o sub-kategorie *labelu* problémového dítěte, způsobu konstrukce identity a způsobu rekonstrukce identity. Kategorie rozdílu

mezi životem v a vně výchovného ústavu je pak rozdělena na sub-kategorie jak sami klienti ústavu definují změnu způsobenou pobytem v zařízení a jak se v jejich různých životních etapách měnila podoba běžného dne.

Z podrobné analýzy kategorie možnosti a omezení výchovného ústavu pak vyplynuly sub-kategorie jako možnosti, které ústav nabízí, omezení, jež se v ústavu vyskytují a vnímání stigma klienty ústavu. V případě kategorie sociálních vazeb z dat následně vyplynuly sub-kategorie o povaze týmu autorit, týmu klientů a rozdílu mezi týmy, kterých jsou klienti součástí v regionu ústavu a mimo něj. Výše popsané kategorie a sub-kategorie jsem dále využila jako základ pro strukturu analýzy dat. Jejich obsah nakonec umožnil zodpovědět výzkumné otázky, které jsou uvedeny výše.

3.7 Etické podmínky výzkumu

Vzhledem k tomu, že je výchovný ústav státní institucí, bylo nejdříve nutné získat povolení od ředitele zařízení.⁸ Ředitel byl seznámen se záměrem práce a se všemi událostmi, které budou během výzkumu probíhat. Těmito událostmi jsou rozhovory s klienty ústavu a záznam obsahu rozhovorů na audio nosič. Dále byl získán ředitelův informovaný souhlas s použitím dat pro účely práce.⁹ V tomto dokumentu jsou obsaženy informace o dobrovolné účasti na výzkumu a anonymním zpracování dat.

Podobné kroky byly učiněny i v případě samotných konverzačních partnerů. Předem byl každý z nich seznámen se záměrem práce, informován o tom, že je průběh rozhovoru zaznamenáván a že účast na výzkumu je zcela dobrovolná a anonymní. Souhlas s těmito podmínkami byl i zde stvrzen získáním jejich informovaného souhlasu.¹⁰

⁸ Vzor viz příloha č. 2.

⁹ Vzor viz příloha č. 3.

¹⁰ Vzor viz příloha č. 4.

4 ANALÝZA

Následující část práce je zaměřena na analýzu a interpretaci dat získaných z rozhovorů s klienty. Její obsah je strukturován do kategorií, které vyplynuly z podobnosti kódů přiřazených k jednotlivým událostem, jež popisovali konverzační partneři. Tyto kategorie rovněž odpovídají povaze výzkumných otázek. V první části analýzy se budu zabývat sociální konstrukcí identity. Druhá část je věnovaná rozdílu, který klienti popisují mezi životem ve výchovném ústavu a mimo něj. Ve třetí části představím možnosti a omezení, které pobyt ve výchovném ústavu nabízí. A nakonec ve čtvrté části se zaměřím na vliv ústavu v oblasti sociálních vazeb klientů.

4.1 Sociální konstrukce identity

Z analýzy sociální konstrukce reality vyplynuly tři dimenze, díky kterým je možné zachytit vliv výchovného ústavu mnohem komplexněji. Následující text jsem proto rozdělila podle povahy těchto dimenzí. V první části se tedy budu věnovat *labelu* problémového dítěte a tomu, kdy se s ním jedinec poprvé setkal. V druhé části se zaměřím na to, jaký význam má tento *label* při sociální konstrukci identity uvnitř ústavu. V poslední části se nakonec pokusím interpretovat, jakým způsobem dochází ve výchovném ústavu k sociální rekonstrukci identity.

4.1.1 *Label* problémového dítěte

Při snaze zachytit to, jakým způsobem se odráží výchovný ústav v konstrukci identity jedince, jsem se zaměřila především na roli *labelu* problémového dítěte a s tím spojené deviantní chování. S tímto označením se klient neseťkává až při vstupu do ústavu, ale je s ním konfrontován již dávno předtím. Z odpovědí klientů vyplývá, že někdy dochází k prvnímu uvědomění si tohoto označení již před vstupem do prvního výchovného zařízení. K této situaci dochází u Menyho, Kamila, Petra a Oty. U těchto klientů je *label*

problémového dítěte dokonce důvodem odebrání jedince od rodiny. Ota o příčině umístění do prvního výchovného zařízení mluví jako o reakci na jeho problémy s chováním. V případě Menyho a Petra se jednalo především o krádeže a problémy ve škole. Z podobných důvodů byl do výchovného zařízení umístěn i Kamil. Jeho problémy ve škole a nevhodné chování vyvrcholily dokonce ukradením auta rodičů a jeho nabouráním:

„To bylo něk už kvůli škole, protože ve škole jsem se jako něk neučil, tak si ředitelka stěžovala. Že tam dělám bordel jako, tak už si na mě dávala bacha, no a pak už to začalo, čmárání na dveře, jako všude a takový ty grafity, chlast, tráva. No a pak už si na mě dával větší pozor no. Jak se mi to nashromáždil a pak už to sklaplo no, s tím autem.“ (Kamil)

I když v ostatních případech dochází ke konfrontaci s *labelem* problémového dítěte až při pobytu ve výchovném zařízení, vždy se jedná o to místo, které předcházelo výchovnému ústavu. Matěj a Pavel byli odebráni z rodin kvůli tomu, že jim jejich rodiče nemohli poskytnout plnou péči. V případě Matěje bylo důvodem hospitalizování obou rodičů. O Pavla se po úmrtí matky nedokázal jeho otec sám postarat. K zhoršení jejich chování došlo až při pobytu v dětském domově. Pavel měl dokonce poměrně bezproblémové chování až do nástupu na učiliště. V té době začal mít problémy se školou a agresivitou vůči vychovatelům. Tyto problémy pak i považuje za důvod umístění do výchovného ústavu:

„Vlastně za problémy... Ve škole a tak... Agresivitu vůči vychovatelům v děcáku... A takovýhle blbsoti...“ (Pavel)

V případě Matěje došlo k zhoršení chování ještě na základní škole. Jeho problémové chování vyvrcholilo vykradením kasy na vychovatelně. Pobyt ve výchovném ústavu pak vnímá jako trest za tuto krádež:

(Byl jsi nějak potrestán?) „Nó... Tim, tím že jsem, tím že jsem tady. Že sem přestoupil z toho děcáku semka.“ (Matěj)

Z druhého rozhovoru s Matějem vyplynulo, že se jeho chování stále nelepší. Spíše naopak. Podle jeho vlastních slov mu s tímto problémem ale

pobyt ve výchovném ústavu nepomůže. Naopak je spíše zdrojem jeho dalších prohrěšků:

„Protože kdybych byl doma tak vim že tam mam bráchu, má mámu... Cho chodil bych do školy a když vim že přijedu sem tak vemu prostě nervy a vožeru se no... Zas když sem byl teďkon doma, když sem byl na jar jarních práz prázdninách a to jsem tam byl 10 dnů... To sem vůbec nechlastal, nehulil sem nic...Když sem byl doma... A to sem moh... To sem šel ven a moh sem si sehnat trávu, fety kdekoliv a nechtěl sem... Ne nepotřeboval sem to... No a když sem šel semhle...“ (Matěj)

Samotný pobyt ve výchovném ústavu lze pak považovat za jakési vyvrcholení důsledků *labelu* problémového dítěte. Téměř všichni klienti jsou s tímto označením v zařízení již zcela sžiti a akceptují ho jako součást své identity. Toto tvrzení dokládají odpovědi na otázku, zda si klienti myslí, že do výchovného ústavu patří. Kromě Matějova vyjádření souhlasu se pozitivně vyjadřují i ostatní. Jako příklad lze uvést odpověď Menyho:

„Tak já nevim, asi jo, když mě sem dali.“ (Meny)

Petr svojí odpovědí sice dává najevo svůj názor, že v současné době do ústavu již nepatří, ale po příchodu se situací souhlasil. Na otázku zda si myslí, že do ústavu někdy patřil, odpovídá:

„No určitě... Měl jsem ponaučení hrozně. Ale vod vod sedmnácti... Jako skoro od šest, vod šestnácti už jsem věděl, co mám dělat. Už jsem si myslel, že už bysem moh jít domu, už by sem patřil domu, měl bejt doma. Že už vim jako chování a celkově...“ (Petr)

Jediný, kdo nesouhlasí s *labelem* problémového dítěte tak, jak je chápáno ostatními klienty, je Pavel. Z jeho odpovědí vyplývá, že sice souhlasí s nějakým *labelem*, ale není to ten, který mu přisuzuje výchovný ústav. Podle jeho názoru není problémovým dítětem, ale nemocným, který potřebuje odbornou pomoc. Toto tvrzení dokládá jeho odpověď na otázku, zda si myslí, že do ústavu patří a proč:

(Myslíš si, že sem patříš?) „Nevim... Myslim si, že ne... (A proč ne?) Já nevím no... Protože jako... Lidi, který maj problémy s chováním tak jako třeba agresivita, tak by si spíš měli jít léčit, ne? Jako třeba někam na psychiatrickou léčebnu... Aby si prostě promluvili s těma lidma... A prostě aby jim ty lidi vysvětlili jak to řešit a co s tím dělat a ne aby je zavřeli do ústavu, kde jim nikdo nic nevysvětlí. A kde je nechaj prostě na všechno samotný...“ (Pavel)

Tedy, přestože existují určité odchylky od toho, jak samotní klienti *label* problémového dítěte vnímají, jeho akceptování jako součásti své identity je v ústavu všudypřítomné.

4.1.2 Dva způsoby konstrukce identity

Jak jsem nastínila výše, výchovný ústav lze považovat za jakési vyvrcholení, nebo legitimní uznání toho, že je jedinec spjat s *labelem* problémového dítěte. Díky tomu lze předpokládat, že s ním bude tak i zacházeno a deviantní chování od něj bude očekáváno. Konstrukce identity by tedy měla vyplývat ze vztahu mezi společnostmi, která problémové chování očekává, a jedincem, který se podle tohoto očekávání chová. Jelikož jsou všichni klienti vystavováni stejnému prostředí a tím i stejné společnosti, měl by způsob konstrukce identity probíhat přinejmenším podobným způsobem. Ve skutečnosti lze ale z odpovědí klientů na otázky o jejich subjektivním vnímání sebe sama vyčíst dva možné způsoby toho, jak konstrukce probíhá.

Podle prvního a mnou očekávaného způsobu vychází klientovo konstruování identity ze základu samé podstaty *labelu* problémového dítěte. V tomto případě dochází k promítání prvků chování problémového dítěte do sebepojetí jedince. S tímto způsobem konstrukce se setkáváme u následujících tří klientů. Matěj, Ota i Meny předpokládají, že jejich okolí je vnímá jako problémové. To lze doložit jejich reakcí na otázku, jak si myslí, že je vnímá jejich okolí. Matěj si myslí, že ho jeho okolí vnímá jako problémového, někdy možná i jako postiženého:

„Třebas o ně některých vim, že si myslí, že já sem špatnej, zlej a takový věci. Třebas některý li lidi si myslí, třebas, já nevím, že sem postiženej, že nejsem zas tak špa že nejsem zas tak špatnej.“ (Matěj)

Meny pak stejnou situaci popisuje velmi podobně. Termín *postižený* zde pouze nahrazuje termínem *blázen*:

„Někteří mě berou trošku jako za blázna...“ (Meny)

Ota nakonec předpokládá, že je v očích svého okolí za neposlušného:

„Tak jak kdo, většinou mně berou takovýho, jakej sem... Neposlušnej a tak.“ (Ota)

Výchovný ústav tak lze v tomto případě chápat jako prvek, který legitimizuje a upevňuje label problémového dítěte v konstrukci identity jedince a tím v něm podporuje představu o jeho deviantním chování. To dokládá i druhý rozhovor pořázený s Matějem. Jak bylo naznačeno již dříve, jeho chování se ve výchovném ústavu velmi zhoršilo. Je nutné ale dodat, že jeho přijetí *labelu* problémového dítěte lze do značné míry pokládat za extrémní. Sám Matěj si totiž velmi silně uvědomuje své nevhodné chování a to, že se ústav snaží o jeho nápravu. On ale jakoukoli změnu svého jednání odmítá. Vliv ústavu pak popisuje jako nulový:

„Vliv? Prostě... Ten ústav mi ... Já nevím jak to říct prostě... Ten ústav už vůbec tady na mě nemá vliv... Žádnej... Oni se nás snaží převychovat, ale oni sami ví, že nás prostě ne neprevychovaj a prostě, furt si myslí, že nás pře převychovaj.. Nebo oni si myslí, že když tam daj zákazy, tak že to neuděláme znova, naopak uděláme to příště ještě jednou...“ (Matěj)

Z další Matějovi odpovědi je pak patrné, že se svého labelu hodlá držet ze všech sil. V jeho případě již nepomáhají ani výhrůžky ze strany ředitele:

„Když sme byli, když sme šli za panem ředitelem, jak sme přišli vopílí, tak on říkal, že ještě jednou se tuhlensto stane, tak že nás převezde do jinýho ústavu. A já sem mu řek at' mě klidně, at' mě převezde klidně hned. Že von si jako myslí, že když mě tady odsat' převezde, jako že mi tím nějak ne... Mě to

uplně bude jedno jestli, jestli budu dva roky tam, nebo rok tady anebo žít zase v jiným ústavu... To je úplně je jedno kde já budu... Ale sem v ústavu, sem... Tak to je úplně jedno v jakým budu.“ (Matěj)

U zbylých tří klientů, tedy Kamila, Petra, a Pavla, se setkáváme s druhou možností způsobu konstrukce identity. V tomto případě dochází k něčemu, co by se dalo nazvat *odlepením labelu*, jeho *potlačením* či *přeměnou*. Pokud se zaměříme na to, jak o sobě další tři klienti přemýšlejí a jak je podle nich vnímá okolí, *label* problémového dítěte velmi často mizí, nebo není zahrnut do popisu identity. Kamil si zde myslí, že na své okolí působí jako pohodář:

„Jak mě berou? Jako pohodáře si myslím. Že prostě jako, nemam tady... Jsem už dlouho po ústavech, ale jako nikdy sem neměl problém s nikým. S nikým jsem se neporval... Takže jako pohodář jako. Vycházím se všema.“ (Kamil)

V případě Petra se pak setkáváme s tím, že ho podle něj jeho okolí chápe ve vztahu k síle:

„Jak mě berou ostatní? Tak berou mě určitě za nejsilnějšího... Vlastně nejsilnějšího...Věří mi.... A nejsilnějšího všeobecně...“ (Petr)

Pavel pak koncept síly nahrazuje konceptem chytrosti:

„Jak si myslím, že mě berou ostatní? Já nevím. Já si myslím, že mě berou ostatní jako povýšeného chytrého kluka... ale jako některý mě třeba brali tak jako dobrého kamaráda... Kterej prostě umí poradit se všim...“ (Pavel)

Tato situace působí, jakoby *label* problémového dítěte byl základ chování, se kterým všichni počítají a tak není nutné ho připomínat. V ústavu tak popisují vlastnosti, které jsou u nich součástí nového *labelu*, kterým je klient výchovného ústavu. Definice toho, jací jsou tak vzniká až s přijetím této nové součásti identity. Vstup do výchovného ústav lze v tomto případě považovat za jakýsi nový začátek.

4.1.3 Dva způsoby rekonstrukce identity

Tak jako je možné rozdělit způsoby konstrukce identity v ústavu, lze podobným způsobem vymezit kategorie i pro to, jaký vliv má zařízení na osobnosti klientů. Z odpovědí na otázky, jak klienti sami vnímají vliv výchovného ústavu na své chování, vyplývají dva možné způsoby rekonstrukce identity.

V prvním případě klienti připisují ústavu pouze kladný vliv. K tomu dochází u Oty a Kamila. V případě Matěje pak pouze při prvním rozhovoru. Rekonstrukce identity podle jejich výpovědí může probíhat ve sféře chování a přístupu ke škole. Matěj při prvním rozhovoru pak jako jediný vnímá vliv ústavu pouze ve sféře chování:

„Na mě? Já nevím prostě že se mám cho chovat líp. Že mam napravit co sem dělal v děcáku a že už to ne nemám prostě dělat.“ (Matěj)

Ota naopak pouze v přístupu ke škole:

„Tak asi vliv na těch známkách, staraj se o to, co dělám, co ne no, není jim všechno jedno, takle.“ (Ota)

U Kamila dochází k rekonstrukci v obou sférách. Mluví tedy o ústavu jako o místu, které ho naučilo připravovat se do školy a zlepšilo jeho chování:

„Jako třebas učí prostě sám vod sebe si něco přečíst, přípravu prostě... Uklízení prostě hned ráno abyste vstali a hned si vytřela ten pokoj prostě, sám od sebe aniž by vám to někdo říkal prostě... Po sobě si uklidit, a takový ty, ty, ty věci.“ (Kamil)

V případě Menyho, Petra a Pavla lze způsob rekonstrukce popsat jako dvojsměrný. K podobnému názoru dospívá i Matěj při druhém rozhovoru. Pobyt v ústavu vidí sice jako přínosný v oblasti jejich vzdělání, ve sféře chování tomu tak ale zcela není. V případě Menyho má pobyt ve výchovném ústavu sice kladný vliv na jeho studium, jeho chování však příliš neprospívá:

„Že se třeba, se o to pokoušej, abych se tady vyučil..... No, tak než, jak sem se v těch ústavech bavil s někým takovým horším nebo ty, co dělali horší věci než já předtím. Sem se něco naučil od nich a něco od nich pochytil.“
(Meny)

Podobnu situaci lze nalézt v druhém rozhovoru s Matějem. I když při prvním rozhovoru předpokládal, že výchovný ústav má pozitivní vliv na jeho chování, jak bylo uvedeno výše, v současné době vidí pobyt v zařízení spíše jako zdroj jeho problémů s chováním:

„Ne... Protože kdybych byl doma tak vim, že tam mam bráchu, má mámu... Cho chodil bych do školy a když vim, že přijedu sem tak vezmu prostě nervy a vožeru se no... Zas když sem byl ted'kon doma, když sem byl na jar jarních práz prázdninách a to jsem tam byl 10 dnů... To sem vůbec nechlastal, nebulil sem nic...Když sem byl doma... A to sem moh... To sem šel ven a moh sem si sehnat trávu, fety kdekoliv a nechtěl sem... Ne nepotřeboval sem to... No, a když sem šel semhle....“ (Matěj)

Podle Petra a Pavla pak ke změně v jejich chování došlo, ale ne díky ústavu. Podle Pavla hrálo hlavní roli to, že se sám chtěl změnit:

„Myslím, že jo... Já si myslím, že se u mě změnilo hodně věcí... V chování, ve prostě, ve stylu řeči, ve všem...Zjistil jsem o sobě víc věcí... Vlastně... Díky tomu že prostě sem chtěl sám se změnit.“ (Pavel)

U Petra šlo pak o vliv jeho dospívání. V jeho odpovědích pak můžeme nalézt i jeho změnu vztahu ke škole:

„Vliv? Vliv.... Víc to učení, že to je furt někdo za zádama. Že mě tlačí a taklenc... A už sem si na to teda zvyk... Že jdu sám jako do toho..... Předtím jsem byl takovej, víc humoru.... Víc humoru... Nebyl sem klidnej... Málo chápavej... Taklenc nějak no... (A myslíš si, že si se změnil kvůli ústavu?) Spíš... Spíš věkově... Že jsem starší, starší a chytřejší... i kvůli ústavu... Všeobecně...“ (Petr)

Tak jak vyplývá z výše napsaného, nelze vliv výchovného ústavu považovat za tak rozsáhlý, jak by se dalo předpokládat vzhledem k jeho povaze totální instituce. Přestože lze ve většině případů sledovat dopad pobytu v zařízení na klientův přístup ke škole, v oblasti chování jsou závěry rozporuplné.

4.2 Život v ústavu a mimo něj

Výchovný ústav jako totální instituce velmi výrazným způsobem ovlivňuje všechny aspekty života jedince. Při analýze této kategorie jsem se proto soustředila na způsob, jakým se změnila každodenní zkušenost klientů po vstupu do zařízení. Analýzu jsem zde rozdělila do dvou kategorií. V prvním případě se jedná o to, jak sami klienti změnu definují. Na základě jejich popisu výhod a nevýhod života doma, v dětském domově a ve výchovném ústavu, vzniká v důsledku poměrně obsáhlý popis toho, jak sami klienti změnu vnímají. V druhém případě jsem se soustředila na způsob, jakým klienti popisují běžný den a to opět v případě pobytu doma, v dětském domově a v ústavu. Jejich porovnáním je možné zachytit i ty změny, kterých si klienti nejsou vědomi.

4.2.1 Rozdíly mezi životem ve výchovném ústavu a mimo něj definované klienty

I když lze ve výpovědích klientů nalézt více variant toho, jak se liší život ve výchovném ústavu od života mimo, můžeme nalézt několik prvků, které se vyskytují u každého. Podle všech konverzačních partnerů je pobyt v ústavu odlišný především vyšší mírou dohledu, omezením svobody a vysokým počtem pravidel. Pomocí těchto tří pojmů a jejich přítomnosti či nepřítomnosti definují pak všechny situace ve svých životech. To dokládají následující výpovědi klientů. Meny používá míru dohledu k vymezení výhod života mimo výchovný ústav:

„V ničem, tak že prostě nedohlíží nikdo na něj, na nás. Taková větší jako volnost, ale že se musí člověk o všechno starat už sám.“ (Meny)

V případě Kamila se v jeho odpovědi setkáváme s využitím pojmu svobody při definování situace v dětském domově:

„Jako abych řek pravdu, tak z těch zařízení co jsem byl takhle okolo, tak v tom děcáku to bylo nejlepší. Tam jsem prostě měl přítelkyni, několik přítelkyň. Takže jako dobrý. Volnost tam byla i docela. Taky jako párkrát sem tam nějaký povinnosti jo, nakoupit a takhle, ale dalo se to tam.“ (Kamil)

Při definici dětského domova využívá pojmu svobody i Ota. Dále ale situaci doplňuje mírou dohledu:

„No, tak nemáte ten dohled žejo, ste taková ta volná, dalo by se to tak říct... (Takže tam byl ten dohled menší?)... O hodně, tam... Ty vychovatelky... My sme se tam chovali dobře, tak vychovatel tam nemusel být. A já sem si tam dycky dělal... Teta... Di se učit. Sem byl vyčůranej, našel sem si látku, kterou umim perfektně... Třeba v dějepisu se si vybral atentát na Heydricha... Tak sem si to tam položil, rosvítil sem lampičku, vzal nůžky... Tady nemůžete mít nůžky u sebe ani já nevím pinzetu, nic... Já sem, tam sem to mohl mít normálně u sebe na pokoji přímo... No a já sem si stříhal ty modely z ábíček... Normálně takový malinký autíčka, nikdo to neřešil...“ (Ota)

Petr nakonec využívá k definici dětského domova míru pravidel a svobodu:

(Co si myslíš o době v dětském domově?) „Co si myslím to té době... Že to bylo míň pravidel a lepčí... Ve výchovným ústavu je rozdíl ten, že je větš... Větší... Je to přísnější... Je to míň vycházek a taklenc... A v dětskym domově je to takový.... Volnější... Větší možný vodjezdy domu... Taklen...“ (Petr)

Pokud se zaměříme na život klientů s rodinou, nelze nalézt jeho jednotnou charakteristiku. Definice výhod života s rodiči se ale u jednotlivých konverzačních partnerů příliš neliší. Všichni se shodují na tom, že doma měli více volnosti a byli pod menším dohledem. I v tomto případě tak využívají výše

zmíněné pojmy svobody a dohledu. Pouze Pavel zde přichází s ojedinělou myšlenkou toho, že výhodou života doma byla možnost vyjádření vlastního názoru. Ve výchovném ústavu je to podle něj považováno za drzost:

(Myslíš si, že to ve výchovném ústavu má i nevýhody?) „*Nevýhody... To určitě má... Má to tu nevýhodu, že prostě třeba v tom normálním životě máte větší volnost než vlastně tady... Tady jakoby... A můžete říct svůj vlastní názor, aniž by vlastně si to vychovatel pojal tak že prostě ste nějaká drzá, nebo taklen.*“ (Pavel)

Přestože jeho odpověď poskytuje hlubší poznání toho, jak to ve výchovném ústavu funguje, jedná se i zde pouze o potvrzení toho, že je výchovný ústav totální institucí.

Mnohem zajímavější je rozdíl, který konverzační partneři popisují mezi výchovným ústavem a dětským domovem. Kamil, Ota a Pavel popisují pobyt v dětském domově jako velmi podobný životu s rodiči. U Kamila rodinný status nacházíme v definici vychovatelů jako nevlastních rodičů:

(Jaké to bylo v dětském domově?) „*Jako abych řek pravdu, tak tam byla jedna teta a jeden strejda a to prostě, abych řek pravdu, tak to byli jako nevlastní maminka a nevlastní táta, prostě. Že prostě o vás měli strach, všechno, takže jako taky dobrý.*“ (Kamil)

Ota a Pavel pak o dětském domově mluví čistě jako o rodině. Nejvýstižněji to uvádí Pavel:

(Je rozdíl mezi dětským domovem a výchovným ústavem?) „*Je... V tom děčáku, vlastně jakoby ste v rodině... Tam vás berou jakoby do rodiny... Ale tady ve výchovném ústavu vlastně jakoby ste sám na sebe... Vlastně jedete sám na sebe.*“ (Pavel)

Z Pavlovy odpovědi je dále zřejmé, že rodinou povahu dětského domova staví do přímého protikladu s výchovným ústavem, kde je již pouze sám za sebe. Matěj a Meny považují život v ústavu za velmi podobný tomu v dětském domově.

4.2.2 Rozdíly mezi životem ve výchovném ústavu a mimo něj vyplývající z definic běžného dne

Jak jsem již zmínila výše, sledování toho, jak konverzační partneři mluví o běžných dnech v různých životních etapách, umožnilo odhalit další rozdíly mezi životem ve výchovném ústavu a mimo něj. Z analýzy těchto životních etap vyplývá, že pobyt v ústavu vnáší do života jedince mnohem vyšší míru řádu a disciplíny. Tyto prvky ani jeden z klientů přímo nezahrnul do svých výpovědí. Jejich existenci lze tedy pouze vytušit z odpovědí na otázky, jak vypadá či vypadal běžný den v rodinném prostředí, v dětském domově a ve výchovném ústavu. Sami konverzační partneři popisují ve většině případů pobyt doma jen skrze docházku do školy a zábavu. Všichni klienti popisují situaci podobně jako Meny:

„Doma? No tak sem chodil do školy, občas sem šel za školu, poflakoval se s kamarádama takhle venku pozdě do noci. No a užíval sem věci, co sem neměl, třeba jako tu marihuanu a alkohol.“ (Meny)

V případě dětského domova vyprávění klientů o běžném dni nabývá o něco jasnější a pevnější struktury. V některých případech ho dokonce připodobňují tomu ve výchovném ústavu. Jako příklad lze uvést odpověď Kamila, které svou podstatou nejlépe vystihuje i obsah odpovědí ostatních:

„Tak ráno nás probudili, dali jsme si snídani, byla sranda, všechno, ráno brzy do školy. Holky jezdily do Varů na učňák, já chodil ještě na základku, takže jsem vždycky přišel ze základky, šel jsem na kompa, zahrál jsem si pár her, na facebook, holky přišly no a pak už to šlo. Svačina, ven za kamarádkama, fotbaly a tohle no.“ (Kamil)

V popisu běžného dne ve výchovném ústavu pak můžeme nalézt nejvyšší míru řádu a disciplíny. Konverzační partneři zde popisují situaci velmi přesně. V některých případech uvádějí dokonce přesný čas daných aktivit. Takové povahy je například odpověď Oty:

„Jídlo, záchod, barák...Né tak... Jó, tak to je třeba vo víkendu žejo, ale tak škola, to se třeba budí... Vstáváme v šest... Doš... Na praxi, kuchaři třeba

chodí v půl sedmý... My chodíme o deset minut pozděj farmáři... Škola, to chodí v sedum... Jako na snídani a přídou eště sem nahoru a o půl osmý se de do školy... No a pak když se přídou tak vychovatel vlastně nastupuje ve dvě, to už sme taj vlasně všichni... A pak se dohodneme co a jak... Třeba já nevim... Dneska sme byli si zahrát pozemák... Vobčas chodíme na jabka no a večerka ta je vždycky v deset, občas i v jedenáct o víkendu.“ (Ota)

Podobným způsobem vypadají i odpovědi ostatních konverzačních partnerů. I když tedy můžeme říci, že při popisu běžného dne ve výchovném ústavu klienti na rozdíl od ostatních případů velmi dbají na přesný popis jednotlivých aktivit, jejich vědomí přítomnosti řádu a disciplíny v dalších odpovědích nenalezneme. V tomto výsledku analýzy je ale nutné připustit jeden možný prvek zkreslení. Jedná se o různou časovou vzdálenost situací od přítomnosti. Díky tomu lze do jisté míry předpokládat, že jsou popisy běžného dne doma a v dětském domově méně rozsáhlé díky tomu, že jedinci jejich podrobnou povahu již zapomněli. Běžný den v ústavu pak popisují mnohem přesněji jen díky tomu, že součástí jejich současného života. I když jsem se snažila možnosti toho zkreslení při rozhovorech eliminovat množstvím doplňujících otázek, nelze s jistotou tvrdit, že je míra řádu a disciplíny ve výchovném ústavu o tolik vyšší než v ostatních případech.

4.3 Možnosti a omezení výchovného ústavu

Tato poslední část analýzy je postavena na třech sub-kapitolách. První část je zaměřena na to, jaké možnosti může pobyt v ústavu poskytnout. Ve druhé části jsem se pak zaměřila na omezení, které může ústav do života klientů přinést. Ve třetí se nakonec věnuji významu stigma při pobytu v ústavu a tomu, zda si klienti myslí, že může mít vliv na jejich budoucnost.

4.3.1 Možnosti nabízené výchovným ústavem

Jelikož pobyt ve výchovném ústavu nelze sledovat pouze v negativní rovině, rozhodla jsem se zmínit i kladné prvky, které do života klientů může vnést. Sami konverzační partneři vidí pozitiva pobytu v několika rovinách. Jako první můžeme zmínit kroužky a sportovní aktivity, které zařízení nabízí. Tuto možnost lze považovat za určité zmírnění totální povahy instituce. Sport a kroužky svojí podstatou poskytují klientům prostot pro sebevyjádření. Jinými slovy jsou tyto činnosti místem, kde se jedincům navrací moc nad svým životem. Jejich aktivity jsou založené na jejich osobním a poměrně svobodném rozhodování. Například Pavel se tímto způsobem realizuje ve zpěvu:

(Proč se ti líbí v zařízení?) „No vlastně jsou tady vychovatelé, se kterými můžu zazpívat, hrát různé hry, někdy si s nimi i promluvit... Jsou lidi, který mam prostě rád.. Kamarády...Já jezdím tady zpívat do domova důchodců... Zpíváme tady v kostele...“ (Pavel)

Ota se pak podobným způsobem realizuje v lepení modelů a Petr ve sportu. Jejich koníčky jsou často podporovány i ze strany týmu vychovatelů.

Další pozitivní rovinu ústavu lze vyčíst z odpovědí Kamila, Oty a Menyho. Z jejich odpovědí vyplývá, že jen díky ústavu získají nějaké vzdělání. Ota s Kamilem jsou toho názoru, že by při pobytu doma učiliště určitě nedodělali. To dokládají i jejich odpovědi na otázku, jestli a popřípadě jaké má život v ústavu výhody:

„No, tak třeba tuten má, že se vyučíte... nemusíte... přídete... třeba já dyš sem byl, tak sem neměl vůbec známky na kuchaře...neměl sem...ty by mě nevzali...moch sem jít, ale já sem šel vlasně na toho farmáře... já nevím, mě to baví...“ (Ota)

„No to si myslím, jako že se vyučíte, ale jako málokdo. Já to třeba beru, že jsem třeba na jednu stranu i rád a na jednu stranu i ne, protože kdybych byl doma tak vím, že bych se nevyučil. Že bych neměl nic. Ale když jsem tady a už tady musím bejt tak se prostě vyučím. Takhle to beru já.“ (Kamil)

Meny si myslí, že by si studium z finančních důvodů dokonce nemohl dovolit:

(Jaký obor bys chtěl studovat?) „*No asi žádnéj... Bych šel asi hned pracovat... No tak, asi bych na to¹¹ neměl peníze ani kdybych byl doma...*“
(Meny)

Spolu s Pavlem a Kamilem Meny vidí jako výhodu ústavu i to, že se nemusí o nic starat. Jako příklad lze uvést odpověď Pavla, která svým obsahem odpovídá i výpovědím Kamila a Menyho:

„*No tak... Život v ústavu... Že jo... Tady se o vás postaraj... Tady vám všechno daj... Tady vám daj najíst, daj vám oblečení, vyperou vám, zašijou a všechno možný. Ale prostě ten život venku... Realita... Je těžká, protože tam se musíte postarat sama o sebe... Bez práce... Bez prostě... Bez tohoto všeho co vám poskytujou tady... Tak je to tam hodně těžký si myslim...*“
(Pavel)

Podle těchto výpovědí se zdá, že ústav nabízí dokonalé zázemí. Tento komfort by však mohl skrývat i určitá úskalí. Za jedno z nich lze považovat hrozbu *hospitalismu*, o které mluví Matoušek [1999]. Pokud si klient zvykne na to, že za něj veškeré zásadní aktivity vykonává ústav, mohl by pro něj být odchod z ústavu velmi deprimující. Do předpokladu lze nakonec zahrnout i možnost, že by klient před světem za zdmi ústavu neobstál.

4.3.2 Omezení ve výchovném ústavu

Jelikož je výchovný ústav totální institucí, je nutné předpokládat, že bude mít omezující vliv na své klienty. V této kapitole jsem se proto rozhodla zachytit, jaká omezení definují sami konverzační partneři. Z výpovědí je možné vyčíst tři oblasti, ve kterých k němu dochází. Jedná se o omezení svobody, možnosti výběru oblasti studia a vztahů.

¹¹Pozn. Neměl by peníze na studium.

V oblasti svobody se většina konverzačních partnerů shoduje v omezení týkajících se vycházek, neustálého dohledu a nedostatku volnosti. Jejich definice tedy do značné míry odpovídají charakteristickým vlastnostem totálních institucí popsaných Kellerem v předešlém textu [Keller 2007]. Překvapivé je však zde zjištění, že několik klientů definuje omezování své svobody na velmi obyčejných věcech. Například Ota si v rozhovoru stěžoval, že v ústavu nelze kvůli zábranám otevřít okno. Tento nedostatek pak spojil se zážitkem v ústavu, kdy mohl vyskočit z balkónu:

„Normálně v otevřít vonko, co ste chtěla, ale tady máte..ty tyče, takže to nejde..a sranda..sem, já nevím prostě sem se vsadil a udělal sem ptákovinu... prsotě sem...teto, můžu jít ven...jo, běž na večeři se vrať...vzal sem si zespona boty, šel sem zase na pokoj, v otevřel sem a skočil sem z balkónu.“
(Ota)

I kdyby tato historka nebyla pravdivá, lze toto tvrzení pokládat za upřímnou lítost nad ztrátou možnosti svobodného jednání. Petr a Pavel pak svoji nesvobodu vnímají skrze omezené možnosti manipulace se svými financemi. Za nejzajímavější však pokládám Petrovo definici omezení svobody skrze potraviny. V ústavu mu velmi vadí, že je strava nejen naplánována, ale zároveň si nemůže vybrat to, co bude jíst. To dokládá i jeho odpověď na otázku zda si myslí, že ho ústav nějak omezuje:

„Ano... Jídlo, strava... Taklen... Že si prostě nejdu domu, vlezu si do ledničky a vezmu si co chci... Doma si dam to... Samostatně si doma...“ (Petr)

V oblasti vzdělání většina klientů vnímá omezení v tom, že jsou v ústavu pouze dva učební obory. Tento fakt nejlépe dokládá Matějova odpověď na otázku, v čem vidí výhody života mimo výchovný ústav:

„Výhody? Jako když nejsem... Výhody? A možná že kdyby, kdybych byl doma tak bych si mohl vybrat víc to, na co bych chtěl jít, přže tady si můžu vybrat jenom dvě a tam bych si jich mohl vybrat spoustu.“ (Matěj)

Zároveň si ale žádný z klientů na svůj studijní obor nestěžuje. I když by někteří možná dali za jiných okolností přednost odlišnému studiu, ve výchovném ústavu jsou s oborem spokojeni a ve většině případů je to i baví.

Poslední oblastí omezení, kterou klienti vnímají, jsou vztahy. Jelikož je tomuto tématu věnována celá jedna kapitola analýzy, zaměřím se zde pouze na jev, který z následující analýzy není patrný. Tři klienti ze šesti zde považují za velké omezení separaci od opačného pohlaví. Vzhledem k tomu, že Ota a Pavel dávali ve svých sociálních vazbách v minulosti přednost hlavně dívčímu kolektivu, kladou na absenci opačného pohlaví větší důraz.

U veškerých omezení, která byla výše popsána, se ale zdá, že jejich význam je pro většinu konverzačních partnerů zásadní pouze při vstupu do zařízení. Po nějakém čase je sice stále vnímají, ale již ne tak intenzivně. Tuto situaci pak ospravedlňují tím, že si již „zvykli“. Tento proces, jenž můžeme označit termínem *habitualizace*, je pak zřejmý z následujících výpovědí [Berger, Luckmann 1999]. Meny, Kamil, Ota a Petr používají termín při popisu jejich prvních dní v ústavu. Jako příklad lze uvést odpověď Oty, která v sobě zahrnuje i odpovědi ostatních:

„No tak..eee...musíte si prostě zvyknout, to nejde... hm... když ste někde poprví, tak jako chvílku si myslíte, že budete třeba něco víc anebo něco míň a tak a vono to je třeba uplně jinak.“ (Ota)

Na závěr lze tedy říci, že ať jsou již omezení v ústavu jakákoli, vnímání jejich intenzity se v průběhu pobytu mění.

4.3.3 Diskreditovaný a diskreditovatelný

Jak již bylo zmíněno výše, klienti si do značné míry uvědomují svůj label problémového dítěte. Uvědomují si, že důvodem pro umístění do ústavu bylo jejich nevhodné chování a porušování různých společenských norem. Tento problémový label je pak přijímán i jejich okolím. Lze tedy předpokládat, že na

území ústavu jsou klienti vnímáni jako stigmatizovaní. Jelikož jejich situace není tajemstvím, povahu jejich stigma lze označit za diskreditující. Toto tvrzení bylo do značné míry potvrzeno již v předchozí kapitole o vlivu ústavu na konstrukci identity jedince. Zde se proto zaměřím na jinou povahu stigmatizace a to, kdy se jedinec díky ní může stát diskreditovatelným.

Nápravnou povahu instituce výchovného ústavu lze považovat za společensky všeobecně platnou a přijímanou. Předpokládala jsem proto, že klienti výchovného ústavu budou pobyt v něm chápat jako zkušenost, která může v budoucnosti ohrozit jejich osobní cíle. Z dat ale vyplývá, že byl můj předpoklad naprosto milný. Kromě Matěje se všichni konverzační partneři shodli na tom, že i přes pobyt ve výchovném ústavu mohou dokázat vše, co si budou přát. Výchovný ústav jim v tom nemůže být překážkou. Jako příklad lze uvést odpověď Pavla, která situaci nejlépe vystihuje:

„Myslím si že ne...Že mi výchovnej ústav nemůže bránit prostě v tom čím se chci stát... Protože to je vlastně muj sen, moje rozhodnutí... Jak já si to udělám, takový to prostě mam...“ (Pavel)

Pouze Matějova odpověď tvrdí opak. Pobyt v ústavu se podle něj může stát zásadním problémem v hledání zaměstnání:

„To určitě ne. Třebas nevím, že, že nemůžu dělat třebas nevím, že kdyby, kdybych byl tady a s, třebas scháněl něco jinýho, tak by mě třebas jinde by, by mě nevzali, protože by si přečetli, že sem z -¹² z výchovnýho ústavu a takový věci.“ (Matěj)

Navzdory očekávání tedy pobyt ve výchovném ústavu nevyvolává u většiny klientů pocit diskreditovatelných. To, čeho by mohli dosáhnout je závislé jen a pouze na tom, co pro daný cíl vykonají. Jinými slovy bude jejich budoucnost taková, jakou si ji udělají.

¹² Název lokality ústavu je z důvodu zachování anonymity vynechán.

4.4 Sociální vazby

Vzhledem k tomu, že klienti tráví v regionu ústavu téměř veškerý svůj čas, lze předpokládat, že tím budou ovlivněny i jejich sociální vazby. Pro jejich zachycení a popsání jsem v této práci využila Goffmanova konceptu týmů, který byl popsán výše [Goffman 1999]. V regionu ústavu lze pak sledovat dva hlavní týmy, které jsou v ostrém protikladu a to tým autorit a tým klientů. V obou případech lze sledovat další dělení. V případě autorit se jedná o vychovatele a učitele. V druhém případě lze mluvit o několika týmech, které dohromady tvoří základní tým klientů. Jeho štěpení podléhá dvěma vlivům, které lze označit jako vnitřní a vnější faktory. Za vnější faktor lze považovat rozhodující moc vedení ústavu o tom, který klient připadne do které výchovné skupiny. Vnitřní faktor je pak možné označit jako rozhodnutí samotných jedinců o tom, s kým se budou ve svém okolí bavit a s kým nikoli.

Analýza sociálních vazeb vyplívá právě z výše zmíněného rozdělení týmů. První část je věnována způsobu, jakým klienti vymezují tým autorit a do jakého vztahu ho staví se svým týmem. Ve druhé části jsem se zaměřila na týmy klientů a nato, jak podle jich samotných fungují. Poslední část je pak analýzou toho, jak klienti vnímají rozdíly mezi týmy v ústavu a mimo něj.

4.4.1 Tým autorit

Při analýze dat týkajících se týmu vychovatelů a učitelů jsem zjistila, že se klienti ve svých výpovědích téměř vždy shodují. V některých případech lze ale nalézt zajímavé postřehy, které odpovědi ostatních konverzačních partnerů doplňují o hlubší význam.

Pokud se zaměříme na otázku toho, jací podle klientů vychovatelé jsou, dostane se nám většinou stejné odpovědi. Jako příklad, který nejlépe definuje povahu ostatních výpovědí, lze uvést odpověď Kamila:

„No vychovatelé. Podle mě jako to některý přeháněj, ale jako někdy jsou i normální, že prostě se s nima dá bavit o všem. A třeba na některých vychovatelech se mi líbí, že třeba se dokážou vžít i do naší situace, že prostě jsme tady. Třeba dva měsíce jsme nebyli doma, takže nás pochopí, ale jako některý vychovatele třeba ne. Vůbec. Že si stojí prostě za svým a musíme fungovat podle nich.“ (Kamil)

Různorodost mezi vychovateli je obdobným způsobem patrná i ze všech ostatních odpovědí. Výjimku zde tvoří pouze odpověď Pavla, podle kterého se vychovatelé chovají tak, jak se k nim chovají samotní klienti:

„Jako záleží na tom prostě, jak s těma vychovatelema vycházíte jako... Jak se k nim chováte... Podle toho prostě jak se k nim chováte, tak oni se chovají k vám... A já jelikož s nima vycházím dobře tak sou dobrý no...“ (Pavel)

Dle mého názoru je velmi zajímavé, že si tuto situaci uvědomuje jen jeden klient ze šesti. Ostatní rozdělují autoritu pouze na ty zlé a hodné. Tým učitelů je vnímán naprosto stejným způsobem.

Podobně lze nalézt odchylku i u odpovědí na otázku zda se vychovatelé zajímají o to, jak si klienti vedou ve studiu a zda jsou ochotni jim pomoci s přípravou. Všichni konverzační partneři zde odpovídají kladně. Pouze Petr kladnou odpověď dál rozšiřuje. Podle jeho názoru vychovatele sice zajímá, jak mu to ve škole jde, ale ptají se proto, že je to v jejich popisu práce.

„Proč si myslím, že je to zajímavá? No, tak u některých vychovateli nam, některé vychovatelé nam jako záleží třeba na, jak se učíme a taklenc... Spíš... Spíš i vůči práci, že to mají jako v rámci práci dělat. I že nás jako chtějí aby sme se vyučili.. Jako tady pomáhají vychovatelé, to zase můžu říct, že dost...“ (Petr)

Petr obdobným způsobem doplňuje i informací o pomoci s přípravou do školy. Vychovatelé jsou sice ochotni pomáhat klientům se studiem, ale jen pokud mají čas:

„Tak když, když je, když má vychovatel čas, tak se obrátím na vychovatele jinak na žák, jako na kámoše. Já nevím takle to je nějak.“ (Petr)

Důraz na časovou dostupnost vychovatele dále dokládá jeho autoritativní postavení v ústavu. Vnímání této nadřazenosti je patrné u všech klientů. Ve svých odpovědích nezapomínají klást důraz na to, že je nutné s vychovatelem dobře vycházet a dodržovat jejich pravidla. Při nedodržování tohoto kodexu pak hrozí trest. Jak ale dokládá odpověď Pavla, lze ale v některých případech nalézt určité selhání autority:

„... A jako třeba... Některý kluci prostě sou výš jakoby, že prostě spustí na vychovatele, jsou na ně drzí a pomalu to dochází k tý hranici, že jakoby si myslím, že se jich ti vychovatelé bojí, protože jim nic něřeknou...“ (Pavel)

V odpovědích však můžeme zároveň nalézt i stopy zneužívání moci. Podle některých klientů vychovatelé rádi dělají naschvály, provokují a využívají svého postavení k neférovému jednání. Jako příklad lze uvést odpověď Petra o prohledávání osobních věcí v nepřítomnosti klientů:

„No, to je právě to, že nám nevyhoví a takle a že se chceme s nima domluvit, že je třeba i poprosíme vo to a voni nám prostě nevyhoví... Spíš nás jakoby tím buzerují, že nás, že nám tady prohledávají věci... Nóó (Myslíš třeba i nespravedlivě?) No, přesně tak, že že to, že jim to jakoby dělá dobře. Že... Jako že... Jako kdyby neměli... Jako... My máme třeba nějaký sport a rádi sportujem a voni rádi tohleto dělaj... Že nám šacují a taky že nám nevyhoví... (Když tady nejste?)... Nó... Někdo třeba tady nebyl a stalo se to... To nebylo správný jako.“ (Petr)

Autoritu vychovatelů lze tedy chápat jako rozporuplnou. I když na jedné straně dochází k zneužívání kompetencí, na straně druhé role autoritativního jedince v některých případech selhává. Je však nutné dodat, že pasivní přístup vychovatelů lze v některých situacích pochopit a ospravedlnit. Představme si situaci, že jsou na směně tři neozbrojení vychovatelé, kteří pod sebou mají 24 dospívajících klientů s problémovým chováním. Je čas na

večeři a tak dojde k situaci, že všech 24 jedinců zůstane pohromadě v jedné místnosti. V případě jakéhokoli sporu zůstává poměr využitelné síly značně převážen na stranu klientů. V tomto případě se tak nelze divit, že žádný z vychovatelů nezačne veřejně situaci vyhrocovat. Jedinou možností zde pro autoritu zůstává snažit se vzniklou krizovou situaci co nejšetrněji mírnit.

Nyní se zaměříme na to, jak klienti definují funkce týmu vychovatelů. I v tomto případě lze říci, že se odpovědi do značné míry shodují. Nejčastěji se zde setkáváme s tím, že vychovatelé mají klienty zabavit, dále pak mají dohlížet, vychovávat a učit správnému chování. Jako příklad lze uvést odpovědi Petra a Pavla:

„No tak náplň práce... No tak... Aby nám vlastně vysvětlili určitý věci... Abychom prostě nedělali ty věci, který jsme dělali dřív... Aby nás prostě jakoby vychovali k tomu, abysme prostě byli dobrý lidi a neměli žádný problémy vlastně v tom životě...“ (Pavel)

„Tak jako celej den co by s námi měli dělat? Nebo... Určitě nás maj zabavit, abysme se nějak bavili, nó a... spíš trochu vyhovět... Nevim, to co běžně dělaj...“ (Petr)

Pokud shrneme situaci mezi týmy klientů a autorit, lze říci, že zde platí poměrně standardní systém. Většina klientů si uvědomuje moc autority a sankce, které hrozí při nevhodném chování. Jejich jednání a sociální vazby jsou pak tímto vědomím do značné míry ovlivněny.

4.4.2 Týmy klientů

V této části práce jsem se zaměřila na způsoby, jimiž jsou tvořeny sociální vazby mezi klienty ústavu. Jelikož nebylo možné sledovat vztahy každého s každým, soustředila jsem se na to, zda podle klientů v ústavu existují nějaké party (v případě této práce týmy). Díky tomu bylo možné vysledovat určité pravidelnosti spojené se statusem daného jedince, který

vychází ze způsobu počátečního přijetí. V případě, že byl klient ze začátku přijímán negativně, definuje většinou členění týmu ve výchovném ústavu podle síly. S tímto případem se setkáváme u Oty a Pavla.

Podle Oty byly první dny v ústavu hrozné. V prvních několika dnech se dokonce setkal s nadávkami. I když si po čase zvyknul a zlepšil se i vztah s okolím, uznává, že na půdě ústavu určité party existují. Podle něj se dají rozdělit právě podle síly jedinců:

„Jo, ty silnější se silnějšíma... třeba takle to de... dalo by se říct kategorie...pak třeba ty, co se neperou, nechaj... na sebe prostě si nadávat a tak radši...to se baví spíš ty... ta skupina se sebou a tak.“ (Ota)

Podobně je tomu i u Pavla. I ten se ze začátku cítil hrozně. Svě okolí považoval za velmi nepřístupné. Stejně jako Ota pak souhlasí s tím, že v ústavu existují party, které vznikly na základě síly jedinců. Z výpovědí obou klientů je dále patrné, že se cítí být součástí spíše týmu slabších. Pavel svoji odpověď staví na situaci, kdy při nevhodném chování může skončit špatně:

„Protože tady prostě ti kluci většinou, který prostě...Tady jsou kluci, který maj výchovný problémy a prostě... Jakoby... Když už se s nima pustíte do té hádky tak to může nakonec skončit špatně, ale né pro ně, ale pro vás... (Jakto?) No protože tady jsou některý slabší jedinci... No a prostě ty silnější kluci si dovolujou na ty slabší jedince... Že to potom končí špatně...“ (Pavel)

Ota se pak sám zařazuje do týmu slabších:

(Do jaké party patříš ty?) *„Jo, asi do té poslední. Já se neperu radši... Jasně, já si řeknu... No si pěknej idiot a du pryč.“ (Ota)*

Petr a Kamil byli do kolektivu výchovného ústavu přijati naopak přátelsky. Jejich definice existujících part je od předcházejících velmi odlišná. Podle Petra jsou party členěny pouze podle věku. Kamil naopak tvrdí, že se jedná o dělení podle chování. On sám pak patří do týmu těch „normálnějších“. Ani jeden z klientů nepoužívá pro diferenciaci princip síly. Podle dat lze ale

odhadnout, že sami patří do skupiny silnějších. Petr to dokazuje odpovědí na otázku, jak ho vidí ostatní:

„Jak mě berou ostatní? Tak berou mě určitě za nejsilnějšího... Vlastně nejsilnějšího...Věří mi.... A nejsilnějšího všeobecně...“ (Petr)

Kamil se pak klasifikuje jako člen lepšího týmu:

„No to sou tady no některý party. To třeba ta parta ve který jsem já. Že třeba dam příklad. Osm kluků, který jsou jako já, normálnější, ale je další dvacet pět kluků je prostě takovejch, nevím jak to mam říct, prostě u mě to jsou blbci no prostě. Voni nedokážou zapadnout, voni neví ani jak maj mluvit, prostě neumí makat, neumí nic. Takže je to takový, že prostě už to de znát.“ (Kamil)

Zvláštní případ tvoří Meny a Matěj. Podle nich v ústavu sice party existují, ale oni se necítí být součástí žádné z nich. Podle svých slov se baví se všemi. Jejich definice existujících týmů je pak poměrně strohá. Jako příklad lze uvést odpověď Menyho:

„Tak sou nějaký party, který se bavěj víc spolu, míň s někym jinym. Tak se mnou se baví, tak hodně se tady jako bavěj, ale tak normálně no. Ne o všem a... Jo, určitě, že si asi rozuměj víc a maj asi něco trošku společnýho... (A řadíš se do nějaké?) Já, do žádný. Tak já se bavim s každym.“ (Meny)

Existence part pak dává vzniknout nepsaným pravidlům, kterých jsou si všichni klienti vědomi a která na poli výchovného ústavu platí. Toto tvrzení vyplývá z odpovědí na otázku, na co bych si v ústavu podle klientů měla dávat pozor já, jako nováček. Podle Matěje je nutné být neustále obezřetný vůči svému okolí. Kamil klade důraz na dodržování respektu. Otovo a Pavlovo pravidlo zní „*silnější vyhrává*“. Podle Petra by pak bylo chybou vzdorovat. Ačkoli je každé z pravidel jiné, můžeme pro ně nalézt jednotou definici. Jedná se o sebeobraně vlastnosti, jež definoval Goffman jako nutný předpoklad pro fungování týmu [Goffman 1999].

Jediným prvkem, na kterém se shodnou všichni klienti, je pomoc týmu při poznávání ústavu. Ať byl jedinec ze začátku přijat pozitivně či negativně, členové týmu klientů mu vždy pomohli poznat, jak to v zařízení funguje a na co je nutné dávat si pozor.

4.4.3 Rozdíl mezi týmy ve výchovném ústavu a mimo něj

V případě této analýzy jsou za součást týmu chápáni ti jedinci, se kterými se klient nejvíce baví a považuje je za přátele. Z odpovědí je patrná shoda v chápání týmů v zařízení a týmů mimo něj jako odlišných. Jediný kdo nesouhlasí, je Meny, který tvrdí, že si vždy vybíral stejný typ přátel. Ostatní konverzační partneři mezi nimi vidí zásadní rozdíly. Vnímání těchto odlišností lze rozdělit do dvou kategorií. První je popisování týmu ve výchovném ústavu jako lepšího, druhou pak jako horšího. První názor sdílí Kamil s Petrem. Podle Kamila jsou si členové týmu v ústavu mnohem bližší. Svůj tým dokonce definuje na úrovni rodiny, kdy popisuje členy jako sourozence:

„Jo, určitě no. S těma doma to bylo takový prostě, jako že kamarádi, ale ne se vším všudy, prostě to bylo takový vobčas sem, tam nějaký fotbal, nějaká akce. V tom děcáku to bylo takový, ty kamarádky, nevím no. Prostě takový. To jsem byl spíš takovej zhejčkanej no, prostě holky, tak... A teďkom jako tady, toho Karla a toho Marcela¹³ to je jako, abych řek pravdu, tak jako sourozenci no prostě. Fakt to...“ (Kamil)

V případě Petra se pak jedná o rozdíl v důvěře. Ve výchovném ústavu je podle něj nutností členy svého týmu mnohem lépe znát. Jen pak je možné někomu důvěřovat. U přátel mimo ústav Petr popisuje důvěru jako jasný předpoklad. V případě ústavu je ale nutné mít tento předpoklad důkladně potvrzený:

¹³ Z důvodu dodržení anonymity byla původní jména změněna.

„Ne tady... Tady je to taklenc... Tady je to spíš vo větší důvěře... Doma vo menší důvěře... Že tady víc kamaráda musíte poznat k tomu, abyste mu něco pučila... Abyste mu věřila... A doma je to takový, že... Prostě doma, když něco pučíte tak... Mu věříte jakoby...“ (Petr)

S druhou možností a to zhoršením vlastností týmu pak souhlasí Matěj, Ota a Pavel. V případě Matěje se objevuje stejný princip jako u Petra, dívá se na něj ale z opačné strany. Členům týmu v ústavu se prý podle něj nedá věřit vůbec. Přátelé mimo ústav byli naprosto opační:

„No protože... Já nevím prostě tam když, když jsem byl mimo výchovňák, tak tam to bylo úplně ji úplně jiný to tam bylo. A tady to je, jako voni voni jsou ty kamarádi dobrý, ale tam byli vhodně lepší... Tadyty podělávaj... Hází vinu na druhý lidi. Třebas oni on něco udělá mě něco nepasuje na televizi nebo třeba něco rozbije a von von to svádí na druhý, že von to nerozbil.“ (Matěj)

Podle Oty chybí členům týmu schopnost naslouchat. Před umístěním do výchovného ústavu jeho přátele tvořili převážně dívky, které to uměly. To mu v ústavu chybí. Podle něj pak není možné si v ústavu ani najít nejlepšího kamaráda. Ti v něm prostě neexistují:

„Tak kluci, když třeba řeknete...no...třeba já nevím, řeknu: máma se na mě vysrala...co já s tím... tak ta holka si to vyslechne žejo... vona je taková, že...Tady nemáte nejlepšího přítele. Já vim, že to teďkon zní divně, ale nikdy nevíte, kdy takzvaně vám hodí kudlu do zad.“ (Ota)

Pavel nakonec mluví o situaci v ústavu velmi mírně. Podle něj jsou členové týmu v ústavu sice kamarádi, ale ne tak dobří, jací byli mimo zařízení.

5 DISKUZE A ZÁVĚR

Cílem mé práce bylo zachytit vliv ústavu zejména v úrovni sociální konstrukce identity, sociální konstrukce reality a v oblasti sociálních vazeb. Těmto oblastem jsem přizpůsobila i centrální výzkumné otázky. Ty svým obsahem poskytly poměrně komplexní základ pro sledování dané problematiky. Hlubší a detailnější poznání mi pak umožnila sdílnost, se kterou jsem se u konverzačních partnerů setkala. Na základě analýzy rozhovorů jsem nakonec dospěla k následujícím závěrům.

Ve výše uvedeném textu můžeme nalézt bezpočet důkazů o tom, že výchovný ústav díky své povaze totální instituce ovlivňuje různé aspekty života svých klientů. V případě sociální konstrukce identity jsem konverzační partnery nejprve rozdělila do dvou skupin na základě jejich konfrontace s *labelem* problémového dítěte a to na ty, kteří s ním byli poprvé konfrontováni ještě před vstupem do nějakého výchovného zařízení a na ty, kteří se s ním setkali až při pobytu v dětském domově. Vzhledem k tomu, že ani jeden z klientů nebyl do výchovného ústavu přeřazen přímo z rodiny, lze za rozhodující pokládat pobyt v dětském domově. Tuto situaci však nelze v této práci nijak vysvětlit a nebylo to ani jejím cílem. Mohu tedy pouze konstatovat, že *label* problémového dítěte existuje ještě před tím, než se jedinec dostane do výchovného ústavu. Pobyt v této instituci je ale možné chápat jako veřejné uznání a legitimizování této nálepky.

Pomocí *labelu* problémového dítěte jsem u klientů následně vysledovala dva rozdílné způsoby v sociální konstrukci identity. V prvním případě se jedná o využívání podstaty svého označení pro definici toho, kým se jedinec cítí být a jak si myslí, že ho vnímá okolí. Konstruuje tedy svojí identitu skrze negativní aspekty svého „Já“ a domnívá se, že to samé činí i jeho okolí. V druhém případě pak můžeme mluvit o něčem, co lze nazvat odlepením či přeměnou *labelu* problémového dítěte. I přes to, že klienti souhlasí se svým pobyt v ústavu a svůj *label* tedy akceptují, při popisování toho, jací jsou, uvádějí vlastnosti, které s jejich označením nekorespondují. Můžeme tedy říci, že

v tomto případě konstrukce identity probíhá na základě jiného *labelu*, než tomu bylo v prvním případě a to na základě statusu klienta výchovného ústavu. Přejít do zařízení pak lze pokládat za nový začátek sociální identity jedince.

Při sledování sociální rekonstrukce identity jsem zjistila, že jedna část konverzačních partnerů vnímá vliv ústavu pouze jako pozitivní a to v oblasti školy a chování. V druhém případě klienti popisují vliv ústavu jako dvousměrný. Pobyt v zařízení klientům sice přinesl zlepšení jejich vztahu ke škole, vliv na jejich chování ale buďto neměl anebo byl negativní. Ze sociologického úhlu pohledu lze tedy vliv výchovného ústavu na sociální konstrukci identity vnímat jako různou úroveň klientova podléhání společenskému a sociálnímu tlaku.

Další úroveň, kterou jsem ve výzkumu sledovala, je vliv ústavu na konstrukci reality, tedy rozdíly, které klienti vidí mezi životem ve výchovném ústavu a mimo něj. Všichni se zde shodují na tom, že ve výchovném ústavu je mnohem vyšší míra dohledu, jejich svoboda je zásadně omezena a jsou nuceni dodržovat vysoký počet pravidel. Tyto tři mechanismy typické pro totální instituce konverzační partneři využívají i při definování různých etap svého života. Skrze míru přítomnosti či nepřítomnosti těchto mechanismů popisují nejen pobyt ve výchovném ústavu, ale i pobyt v rodinném prostředí a dětském domově. Nejvýrazněji stavějí do kontrastu s výchovným ústavem život s rodiči, který je podle nich více svobodný a je zde mnohem nižší míra dohledu. Zajímavé je, že pobyt v dětském domově jedna část konverzačních partnerů připodobňuje životu s rodiči a druhá ho srovnává s pobytem ve výchovném ústavu. Míra pravidel, dohledu a omezení svobody je zde vnímána odlišně. Tyto tři mechanismy je ale nutné doplnit o čtvrtý, který sami konverzační partneři ve svých výpovědích nezmiňují. Jedná se o mechanismus řádu a disciplíny, který vyplývá z analýzy popisu podoby běžného dne doma, v dětském domově a v ústavu. Pobyt doma popisují klienti jako nejvolnější a výchovný ústav jako místo, kde je míra řádu a disciplíny nejvyšší. V dětském domově je pak míra tohoto mechanismu někde uprostřed.

S výše popsanými mechanismy korespondují i klienty definovaná omezení v ústavu jako omezení volnosti pohybu, zvýšený dohled, omezení svobody ale i omezení při výběru studijního oboru či separace od opačného pohlaví. Studium je ale zároveň klienty chápáno jako možnost, kterou jim pobyt v ústavu nabízí. Za další pozitivní znak ústavu pak považují možnost věnovat se svým koníčkům. Právě čas strávený oblíbenou činností může být v zařízení místem pro jinak znemožněnou seberealizaci. Stává se tak spolu s návštěvami domova jedinou mezerou v jinak totálním prostředí výchovného ústavu.

Jak vyplývá z předchozího textu, konstrukce reality je pobytem v zařízení velmi silně poznamenaná. Sami klienti ve svých výpovědích dávají najevo, že si na podmínky ústavu museli zvyknout. Je tedy možné říci, že pobyt ve výchovném ústavu doplnil jejich objektivní realitu o nové habitualizované prvky. Z dat ale není patrná jejich míra legitimizace. I když z analýzy vyplývá, že u některých klientů ke změně objektivní reality došlo, není jasné, zda je míra proměny natolik významná, aby se nově habitualizované činnosti staly trvalou součástí jedincova „Já“ a přetrvaly i po odchodu ze zařízení. Zásadní význam v tomto případě má i úroveň stigmatizace. Zatímco ve výchovném ústavu můžeme stigma klientů chápat jako diskreditující, konverzační partneři nepředpokládají, že by se po odchodu mohli stát diskreditovatelnými. Pobytu v ústavu tak nepřikládají do budoucnosti význam.

Poslední sledovanou úrovní byl vliv výchovného ústavu na sociální vazby jedince. Zde jsem se zabývala tím, jak klienti definují tým autorit, jak vnímají týmy klientů a jaké rozdíly přisuzují týmům v ústavu a mimo něj. V případě týmu autorit můžeme říci, že jsou sociální vazby založeny na principu moci. Sami klienti se v určité míře shodují na tom, že hlavní funkcí vychovatelů je dohlížet, vychovávat a učit správným společenským normám. Nejčastější odpovědí na funkci vychovatelů ale bylo, že mají klienty zabavit. Vzhledem k tomu, že se jedná o jednosměrný proces, lze i zábavu chápat jako

aspekt moci vychovatelů. Dalšími takovými aspekty, které sami konverzační partneři popisují, jsou zneužívání moci a selhání autority v určitých situacích. I přes to ale klienti považují vychovatele za autoritu a uvědomují si, že s jejich týmem musí dobře vycházet a dodržovat jejich pravidla.

V případě týmu klientů jsem při analýze zjistila, že status jedince v týmu koresponduje s jeho počátečním přijetím do kolektivu. Pokud se k jedinci při příchodu do zařízení chovalo okolí negativně, definuje existenci týmů mezi klienty na základě síly a sám se cítí být součástí týmu slabších. V opačném, pozitivním způsobu přijetí, pak jedinec definuje týmy na základě jiných vlastností než je síla. Sám se pak hlásí k týmu, který z jeho definic vyplynul jako lepší. Ve třetím případě je jedinec sice přijat pozitivně, uvědomuje si existenci týmů, ale necítí se být součástí žádného z nich. Sám se pak definuje jako člen základního týmu klientů, ve kterém se baví všichni se všemi.

V poslední části analýzy sociálních vazeb jsem se věnovala rozdílu, který konverzační partneři popisují mezi týmem klientů v ústavu a týmem, jehož součástí byly v dětském domově nebo v rodinném prostředí. V tomto případě jsem zjistila, že dochází ke dvěma možnostem vnímání změny v povaze týmů. Zatímco dva klienti tvrdí, že v regionu ústavu existují mnohem lepší a kvalitnější vztahy, ostatní jsou názoru opačného. Pouze jediný konverzační partner pak vztahy považuje za totožné. Vliv výchovného ústavu na sociální vazby jedince lze tedy považovat za velmi rozporuplný. Zatímco jedni hovoří o vyšší míře důvěry a blízkosti členů týmu, druzí mluví o nedůvěře a neustálém nebezpečí zrady.

Jak jsem nastínila výše, vliv výchovného ústavu lze sledovat v mnoha různých aspektech života jedince. Přestože jsem se pokusila problém uchopit co možná nejkompaktněji, stále zde existuje bezpočet nevyřešených otázek. Jako příklad je možné uvést roli pobytu v dětském domově na konstrukci identity problémového dítěte a nejistou míru legitimizace vhodných habitualizovaných činností ve výchovném ústavu. Pro řešení těchto problémů ale v této práci již není místo. Mohly by se však stát inspirací pro další výzkum.

6 BIBLIOGRAFIE

6.1 Seznam použité literatury a pramenů

Becker, Howard S. 1997. *Outsiders: Studies in the Sociology of Deviance*. New York: Free Press.

Berger, Peter L., Thomas Luckmann. 1999. *Sociální konstrukce reality*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury.

Creswell, John W. 2007. „Designing a Qualitative Study.“ Pp. 35-52 in *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Červenka, Karel. 2005. „Není pastřák jako pastřák: Sociálně konstruovaná identita mládeže z "preventivně výchovného" zařízení a její důsledky“. *Biograf* [online] (37) 111 odst. Dostupné z: <http://www.biograf.org/clanky/clanek.php?clanek=v3702>.

Foucault, Michel. 2000. *Dohlížet a trestat: Kniha o zrodu vezení*. Praha: Dauphin.

Goffman, Erving. 2003. *Stigma, poznámky k problému zvládnutí narušené identity*. Praha: Sociologické nakladatelství.

Goffman, Erving. 1999. *Všichni hrajeme divadlo*. Praha: Nakladatelství studia Ypsilon.

Hendl, Jan. 2005. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál.

Jánský, Pavel. 2004. *Problémové dítě a náhradní výchovná péče ve školských zařízeních*. Hradec Králové: Gadeamus.

Jedlička, Richard, Petr Klíma, Jaroslav Kořan, Jiří Němec, Jiří Pilař. 2004. *Děti a mládež v obtížných životních situacích: nové pohledy na problematiku životních krizí, deviací a úlohu pomáhajících profesí*. Praha: Tehmis.

Keller, Jan. 2007. „Totální instituce.“ Pp. 125-134 in Jan Keller. *Sociologie organizace a byrokracie*. Praha: Sociologické nakladatelství.

Malina, Jaroslav (kol.). 2009. *Antropologický slovník, (s přihlédnutím k dějinám literatury a umění) aneb co by mohl o člověku vědět každý člověk*. Brno: Akademické nakladatelství CERM.

Matoušek, Oldřich. 1999. *Ústavní péče: Vydání druhé, rozšířené a přepracované*. Praha: Sociologické nakladatelství.

Strauss, Anselm, Juliet Corbinová. 1999. *Základy kvalitativního výzkumu: Postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Brno: Sdružení podané ruce.

Švancar, Zdeněk, Jana Buriánová. 1988. *Speciálně-pedagogické problémy ústavní a ochranné výchovy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

Uhlík, Jan. 1996. „Historický vývoj ústavů pro mladistvé provinilce na území ČR.“ *České vězeňství* č. 3: 30-32.

6.2 Seznam internetových zdrojů

Zákon o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů č. 109/2002 Sb. [online] [cit. 29. 3. 2013]. Dostupné z: http://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/SearchResult.aspx?q=109/2002&typeLaw=zakon&what=Cislo_zakona_smlouvy.

7 RESUMÉ

This work focuses on life in behavioral institute. The aim of this thesis is to find how may life in such institute appear from the client's point of view and what impact does it have on him. I focused on the way the individual construction his identity, how he perceives his stay in such facility and how it differs him from individuals living outside the facility and what impact does it have on his social bonding.

In order to compile this thesis I have decided to use biographic method. This approach allows me to do the research through the experience of particular individuals. Data were obtained from semi-structured interviews with 6 clients of the facility. Four areas of influence of the institute, which corresponds with the aim of the thesis, were charted based on previous analysis. Firstly, impact of the institution on social construction and reconstruction of identity. Analysis revealed that the construction of reality is based on relationship between the individual and his label of problematic child. Reconstruction of identity of clients is done in various ways, however always in area of approach to the school and behaviour. Second area is focused on differences between the life inside and outside the institute. Analysis based on comparison of statements of clients about the home environment, children's home and behavioral institute revealed that the institution brings much more order to their life. The third area of research, I was observing, was influence of the institute on social bonding of individuals. Analysis of this area shown that the sharing of common space has the essential influence on making relationships. Clients also recognize big difference in nature of relationship made inside the institute to the relationships made outside the institute. Fourth and last area is dedicated to the possibilities and restrictions, which clients may encounter in the institute. Analysis revealed that the clients pay big importance to the restricting and controlling function of the institute.

8 PŘÍLOHY

8.1 Příloha č. 1

1. Subtéma: Jak jedinec vnímá život ve výchovném ústavu a jak ho odlišuje od normálního života.	
č. r. ř.	otázka
1	Proč jsi tady?
2	Jak dlouho tu máš být?
3	Jak dlouho už jsi tady?
4	Myslíš si, že sem patříš?
5	Proč ano/ne?
6	Líbí se ti tady?
7	Proč ano/ne?
8	Vzpomínáš si na to, když jsi sem přišel poprvé?
9	Jaké to bylo?
10	Jak se k tobě chovalo okolí?
11	Jak si se cítil ty?
12	Jak probíhaly první dny pobytu?
13	Bylo to těžké?
14	Proč ano/ne?
15	Pomohl ti někdo poznat, jak to ve VÚ funguje?
16	Jak to probíhalo?
17	Jak to tedy podle tebe ve VÚ funguje?
18	Kdybys ty teď měl pomoci mně poznat, jak to tu funguje, co bys pokládal za důležité, abych znala?
19	Na co bych si měla dávat pozor?
20	Myslíš si, že tu jsou nějaká nepsaná pravidla, například kdo kam chodí první, kdo si co může a nemůže dovolit ve vašem kolektivu?
21	Pokud ano, jaká?
22	Chodíš ještě do školy?
23	Pokud ano, do jaké?
24	Vybral sis ten obor sám?
25	Proč ano/ne?
26	Baví tě to?
27	Proč ano/ne?
28	Zajímá vychovatele, jak ti to ve škole jde?
29	Proč si myslíš že ano/ne?
30	Kdybys potřeboval pomoci s učením, pomohl by ti někdo?
31	Na koho by ses obrátil a proč?
32	Kdyby sis mohl vybrat jakýkoli obor, jaký by to byl a proč?
33	Kdyby sis mohl vybrat jakoukoli profesí, čím by si chtěl být a proč?
34	Lákalo by tě jít na vysokou školu?
35	Proč ano/ne?
36	Jak vypadá tvůj běžný den tady v ústavu?

37	Vzpomeneš si na to, jak vypadal tvůj běžný den v době, kdy jsi tu byl první týdný?
38	Pokud ano, jak vypadal?
39	Myslíš si, že se nějak liší od toho, jak tvé běžné dny vypadají dnes?
40	Pokud ano, v čem je rozdíl?
41	Proč si myslíš, že je to jiné?
42	A co vychovatelé, jací jsou?
43	Jaká je podle tebe jejich náplň práce?
44	Pořádají pro vás nějaké akce?
45	Pokud ano, tak jaké?
46	Účastníš se jich?
47	Pokud ano, tak jakých a proč?
48	Pokud ne, tak proč?
49	Jaký je podle tebe rozdíl mezi životem v ústavu a mimo něj?
50	Jaké jsou podle tebe výhody života ve VÚ?
51	Jaké jsou podle tebe nevýhody života ve VÚ?
2. Subtéma: Jak jedinec vnímá život před vstupem do VÚ.	
č. r. ř.	otázka
52	Kde a s kým jsi žil po svém narození?
	Verze A - Rodina- rodiče, prarodiče, adoptivní rodiče
53	Do kolika let jsi žil se svojí rodinou?
54	Vzpomínáš si na tu dobu?
55	Kdo tvořil tvoji rodinu, nebo s kým jsi v té době žil?
56	Jací byli tví rodiče?(popřípadě osoba, která je nahrazovala)
57	Co jsi na nich měl rád?
58	Co tě na nich štválo?
59	Stýská se ti po nich?
60	Máš nějaké sourozence?
61	Jaké?
62	Jací jsou?
63	Co jsi na nich měl rád?
64	Co tě na nich štválo?
65	Stýská se ti po nich?
66	Jaké to bylo žít s rodiči?(s osobou, která je nahrazovala)
67	Jaká je tvoje nejhezčí vzpomínka?
68	Jaká je tvoje nejhorší vzpomínka?
69	Chybí ti ta doba?
70	Co ti chybí nejvíc?
71	Co ti chybí nejmíň?
72	Vzpomínáš na ní rád, nerad?
73	Proč rád, nerad?
74	Co si o té době myslíš?
75	Jaký to podle tebe byl život?
76	Jak vypadal tvůj běžný den?
77	V čem vidíš výhody života mimo VÚ?

78	V čem vidíš nevýhody života mimo VÚ?
79	Chodil jsi do školky?
80	Jak se ti tam líbilo?
81	Kdy jsi šel do školy?
82	Jak se ti tam líbilo?
83	Bavilo tě to ve škole?
84	Proč ano/ne?
85	Jak ti šlo učení, bavilo tě to?
86	Proč ano/ne?
87	A co jsi říkal na domácí úkoly?
88	Pomáhali ti rodiče/jiná osoba s učením?
89	Co říkali rodiče na tvé výsledky ve škole?
90	Chodil jsi někdy za školu?
91	Proč?
92	Co na to rodiče?
93	Jaký byl tvůj největší průšvih?
94	Proč jsi to udělal?
95	Co na to rodiče?
96	Byl jsi nějak potrestán?
97	Litoval jsi svého činu?
98	Napadají tě ještě nějaké další průšvihy, které jsi provedl?
99	Jaké?
100	Kdy jsi byl poprvé umístěn do nějakého výchovného zařízení?
101	Do jakého?
102	Proč?
103	Jaké to tam bylo?
104	Navštěvovali tě tam rodiče?
105	Jak návštěvy probíhaly?
106	Jezdil jsi odtamtud někdy na návštěvy domů?
107	Jak návštěvy probíhaly?
	Verze B - Ústavní výchova - dětský domov
53	Chyběli ti někdy rodiče?
54	Proč ano/ne?
55	Do kolika let jsi žil v dětském domově?
56	Vzpomínáš si na tu dobu?
57	Měl jsi tam nějaký okruh svých nejbližších?
58	Pokud ano, koho jsi tam počítal a proč?
59	Co jsi na nich měl rád?
60	Co tě na nich štvalo?
61	Chybí ti někdy a proč ano/ne?
62	Máš nějaké sourozence, nebo bral jsi někoho z dětského domova jako sourozence?
63	Pokud máš sourozence, žili v dětském domově s tebou?
64	Jaké/koho?
65	Jací jsou?

66	Co jsi na nich měl rád?
67	Co tě na nich štvalo?
68	Stýská se ti po nich?
69	Jaké to bylo žít v dětském domově?
70	Jaká je tvoje nejhezčí vzpomínka?
71	Jaká je tvoje nejhorší vzpomínka?
72	Chybí ti ta doba?
73	Co ti chybí nejvíc?
74	Co ti chybí nejmíň?
75	Vzpomínáš na tu dobu rád, nerad?
76	Proč rád, nerad?
77	Co si o té době myslíš?
78	Jaký to podle tebe byl život?
79	Jak vypadal tvůj běžný den?
80	Jaký je podle tebe rozdíl mezi životem v dětském domově a VÚ?
81	Kdy jsi šel do školy?
82	Jak se ti tam líbilo?
83	Bavilo tě to ve škole?
84	Proč ano/ne?
85	Jak ti šlo učení, bavilo tě to?
86	Proč ano/ne?
87	A co jsi říkal na domácí úkoly?
88	Pomáhal ti s nimi někdo?
89	Co říkaly tvé vychovatelky na tvé výsledky ve škole?
90	Zajímalo je to?
91	Chodil jsi někdy za školu?
92	Proč?
93	Co na to vychovatelky?
94	Jaký byl tvůj největší průšvih?
95	Proč jsi to udělal?
96	Co na to vychovatelky?
97	Byl jsi nějak potrestán?
98	Litoval jsi svého činu?
99	Napadají tě ještě nějaké další průšvihy, které jsi provedl?
100	Jaké?
101	Byl jsi před VÚ ještě v nějakém jiném výchovném zařízení kromě dětského domova?
102	Pokud ano, proč?
103	Jaké to tam bylo?
104	Jaký byl rozdíl mezi pobytem tam a v dětském domově?
105	Kde to bylo lepší?
106	Proč?
3. Subtéma: Sociální vazby jedince v ústavu a mimo něj a rozdíly mezi nimi.	
č. r. ř.	otázka
108	Když si vzpomeneš na své dětství, kolik jsi měl kamarádů?

109	Kdybys je měl popsat pár slovy, jací podle tebe byli?
110	Kdo byl tvůj nejlepší kamarád?
111	Proč?
112	Jaké jeho vlastnosti si měl rád a proč?
113	Jaké jeho vlastnosti ti vadily a proč?
114	Kde jsi měl víc kamarádů, ve škole nebo mimo ni?
115	Proč si myslíš, že to tak bylo?
116	A co doma/ v domově, s kým ses nejvíc bavil (s matkou, otcem, sourozenci, vychovatelkou...)?
117	Proč zrovna s ní/ním?
118	Kolik máš kamarádů tady?
119	Kdybys je měl popsat pár slovy, jací podle tebe jsou?
120	Máte tady nějaké party, které se baví mezi sebou, anebo se bavíte všichni se všema?
121	Pokud tu existují party, jaké jsou?
122	Do které patříš ty?
123	Proč zrovna do téhle?
124	Čím tě ostatní party odrazují?
125	Proč ti toto chování vadí?
126	Kdo je tvůj nejlepší kamarád tady?
127	Proč?
128	Jaké jeho vlastnosti máš rád a proč?
129	Jaké jeho vlastnosti nemáš rád a proč?
130	Koho z tvého okolí nemáš rád vůbec?
131	Proč?
132	Co ti na něm vadí nejvíc?
133	Kdybys měl porovnat kamarády, které máš tady a které jsi měl mimo VÚ, řekl bys, že je v nich nějaký rozdíl?
134	Pokud ano, jaký?
135	Proč si myslíš, že jsou rozdílní?
136	Jaký by podle tebe měl být ten nejlepší kamarád na světě?
137	Proč volíš zrovna tyto vlastnosti?
138	Myslíš si, že je v tvém okolí někdo, kdo se blíží tvému ideálu?
139	Máš nějaký vzor?
140	Pokud ano tak kdo to je?
141	Proč zrovna on?
142	A co vychovatelé, co si o nich myslíš?
143	Kdo je tvůj nejoblíbenější vychovatel?
144	Proč zrovna on?
145	Co tě na něm nejvíce zaujalo?
146	Máš nějakého oblíbeného učitele ve škole, pokud ano tak koho?
147	Proč máš rád zrovna jeho?
148	A co ostatní učitelé, co si o nich myslíš?
149	Jaké máš kamarády ve škole?
150	Jací podle tebe jsou?
151	Co se ti na nich líbí?

152	Proč se ti líbí zrovna tyto vlastnosti?
153	Chodí s tebou do třídy někdo odsud?
154	Pokud ano, bavíte se spolu ve třídě?
4. Subtéma: Konstrukce identity a vnímání možností/omezení VÚ	
č. r. ř.	otázka
155	Jak si myslíš, že tě berou ostatní žáci?
156	Proč si myslíš, že tě vnímají zrovna takhle?
157	Myslíš si, že tě kamarádi z VÚ berou jinak?
158	Proč si myslíš že ano/ne?
159	Pokud si myslíš, že tě vnímají jinak, jaký podle nich jsi?
160	Proč si myslíš, že tě vnímají takto?
161	Kdybys měl popsat sám sebe, jaký jsi?
162	Myslíš si, že jsi takový, jakého tě vidí ostatní?
163	Proč ano/ne?
164	A co si o tobě, podle tebe, myslí vychovatelé?
165	Proč si podle tebe myslí, že jsi zrovna takový?
166	Jak by ses popsal před tím, než jsi přišel do VÚ?
167	Myslíš si, že jsi teď jiný?
168	Pokud ano tak v čem, pokud ne, tak proč si myslíš, že ses nezměnil?
169	Pokud ses změnil, myslíš si, že je to díky tomu, že jsi v ústavu?
170	Jaký vliv na tebe ústav má?
171	Myslíš si, že ti pomáhá to, že jsi tady?
172	Pokud ano/ne, tak v čem?
173	Kromě toho, že máte omezené vycházky, myslíš si, že tě ústav nějak omezuje?
174	V čem ano a proč?
175	V čem ne a proč?
176	Co se týká toho, čeho bys jednou chtěl být, myslíš si, že ti ústav může být překážkou?
177	Proč ano/ne?
178	Myslíš si, že pobyt v ústavu může být překážkou v něčem, co bys jednou chtěl dokázat?
179	Co bys tedy chtěl dokázat a proč může být VÚ překážkou a proč ne?
180	Je ještě něco co bys mi chtěl říci, nějaké zajímavosti z tvého života, nebo nějaké události, ne které jsem se neptala a tobě přijdou důležité?

8.2 Příloha č. 2

Povolení pro uskutečnění výzkumu

Název projektu: Vliv výchovného ústavu na konstrukci identity a sebepojetí jedince

Barbora Urbanová, studentka Západočeské univerzity Fakulty filozofické, provádí výzkum, jenž je součástí její bakalářské práce. Tato práce se zabývá vlivem výchovného ústavu na konstrukci identity, navazování sociálních sítí, a tím, jak pobyt a jeho možné dopady vnímají samotní jedinci a jaké hodnoty mu přisuzují.

Výzkum bude naprosto anonymní, nebudou tak použita jména ani jiné údaje, které by mohli vést k dohledání jednotlivých klientů. Pro účely práce bude vybráno 6 klientů, se kterými budou po získání jejich souhlasu vedeny rozhovory, které budou nahrávány na diktafon. Tato data budou následně přepsána a analyzována. Veškeré získané údaje budou použity pouze pro účely práce.

Žádám Vás tímto o povolení k provedení výzkumu ve výchovném ústavu v -.¹⁴

Pro jakékoli dotazy mě můžete kontaktovat na erabara@seznam.cz.

Datum:

Podpis:

¹⁴ Lokalita ústavu je pro zachování anonymity vynechána.

8.3 Příloha č. 3

Informovaný souhlas s rozhovory

Název projektu: Vliv výchovného ústavu na konstrukci identity a sebepojetí jedince

Barbora Urbanová, studentka Západočeské univerzity Fakulty filozofické, provádí výzkum, jenž je součástí její bakalářské práce. Tato práce se zabývá vlivem výchovného ústavu na konstrukci identity, navazování sociálních sítí, a tím, jak pobyt a jeho možné dopady vnímají samotní jedinci a jaké hodnoty mu přisuzují.

Účast na rozhovorech je dobrovolná a je pouze na klientech, které informace mi během rozhovorů poskytnou. Výzkum je zcela anonymní, nebudou tak použita jména ani jiné údaje, které by mohli vést k dohledání jednotlivých klientů. Data budou nahrávána, přepsána a posléze analyzována pouze pro účely bakalářské práce.

Žádám Vás tímto o souhlas s provedením a zaznamenáním rozhovorů na audio nosič a jejich následné zpracování a využití dat pro účely bakalářské práce.

Pro jakékoli dotazy mě můžete kontaktovat na erabara@seznam.cz.

Datum:

Podpis:

8.4 Příloha č. 4

Informovaný souhlas s rozhovorem

Název projektu: Vliv výchovného ústavu na konstrukci identity a sebepojetí jedince

Barbora Urbanová, studentka Západočeské univerzity Fakulty filozofické, provádí výzkum, jenž je součástí její bakalářské práce. Tato práce se zabývá vlivem výchovného ústavu na konstrukci identity, navazování sociálních sítí, a tím, jak pobyt a jeho možné dopady vnímají samotní jedinci a jaké hodnoty mu přisuzují.

Vaše účast na rozhovoru je dobrovolná a je na Vás, jaké informace mi během rozhovoru poskytnete. Výzkum je zcela anonymní, nebudou použita jména ani jiné údaje, které by mohly vést k dohledání konkrétní osoby. Data budou nahrávána, přepsána a posléze analyzována pouze pro účely bakalářské práce.

Žádám Vás tímto o souhlas s provedením a zaznamenáním rozhovoru na audio nosič.

Pro jakékoli dotazy mě můžete kontaktovat na erabara@seznam.cz.

Datum:

Podpis: