



KIDS‘ SKILLS – „KVĚTINOVÁ“ TEORIE PŘI PRÁCI S DĚTMI ZAMĚŘENÉ NA ŘEŠENÍ

Leoš Zatloukal a Daniel Žákovský

Pozn.: Ve zkrácené verzi vyšlo v Psychologii dnes 20, 2014, č. 4, s. 58 – 61.

Kids' Skills – „květinová“ teorie při práci s dětmi zaměřené na řešení

Leoš Zatloukal a Daniel Žákovský

Mezi mnoha pomáhajícími profesionály – psychology, sociálními pracovníky, učiteli, poradci... - je práce s dětmi vnímána jako velká výzva. Důvodů může být mnoho. Pro terapeuty a poradce může být kupříkladu složité pohybovat se v husté síti institucí zajímajících se o dítě a jeho blaho, z nichž každá má jiná očekávání a představy. Velké nároky může klást také nutnost spolupracovat s rodiči, kteří ne vždy po nějaké spolupráci s odborníky touží. Děti navíc nabízejí velmi bezprostřední zpětnou vazbu, často málo filtrovanou nějakou zdvořilostí a taktem, a celý způsob práce je třeba přizpůsobit schopnostem a možnostem dětí... Existuje tedy mnoho důvodů, proč lze práci s dětmi vnímat jako náročnou a tomu odpovídá i velké množství příruček, přístupů a modelů popisujících práci s dětmi. V následujícím textu bychom rádi představili jeden z takových modelů nazvaný „Kids' Skills“.

Kids' Skills (v překladu „dovednosti dětí“) je na řešení orientovaný způsob práce s dětmi, ale i s rodiči (či jinými pečujícími osobami) a komunitou (škola, kamarádi, širší rodina, sousedé, instituce...). Jde o model, který vytvořil Dr. Ben Furman a jeho spolupracovníci ve Finsku a který se velmi rychle rozšířil do mnoha zemí světa včetně Anglie, Austrálie, Německa, skandinávských zemí, Ruska, Japonska, USA, Singapuru, Kanady a nově i do České Republiky.

Pomocí Kids' Skills lze **pracovat s dětmi** různého věku (od cca 4 let až po adolescenty - samozřejmě s obměnami a tvořivým přizpůsobením). Tato metoda se úspěšně uplatňuje u dětí potýkajících se s nejrůznějšími problémy včetně (v odborném žargonu řečeno) úzkostí, depresí, poruch chování (včetně čím dál častěji diagnostikované ADHD), problémů s jídlem, spánkem, vyprazdňováním, potížemi ve vztazích s vrstevníky, učiteli, rodiči atd. (Furman, 2004). Šíře záběru Kids' Skills je pěkně vidět v knize „Kids' Skills in Action“ (Furman, 2010), která je vlastně sérií příběhů z praxe různých Kids' Skills koučů a terapeutů z celého světa s dětmi různého věku (od 3 do 14 let) a s různými problémy.

Kromě modelu Kids' Skills pro práci s dětmi existují rovněž podpůrné moduly pro rodiče a pečující osoby a pro školy. Pro **podporu rodičů a dalších pečujících osob** (např. pěstounů) byly vytvořeny jednoduché a účinné programy pro rozvoj užitečných „rodičovských dovedností“ jako je oceňování, rozvíjení spolupráce s dítětem, hledání zdrojů, konstruktivní řešení problémů apod. Zvláštní oblastí aplikace metody Kids' Skills je také **koučování ve školách či školkách**, při kterém se pracuje s celými třídami a s učiteli a celému „systému“ se pomáhá k většímu stavění na tom, co funguje a posunům žádoucím směrem.

Model Kids' Skills zahrnuje patnáct jednoduchých kroků (Furman, 2004):

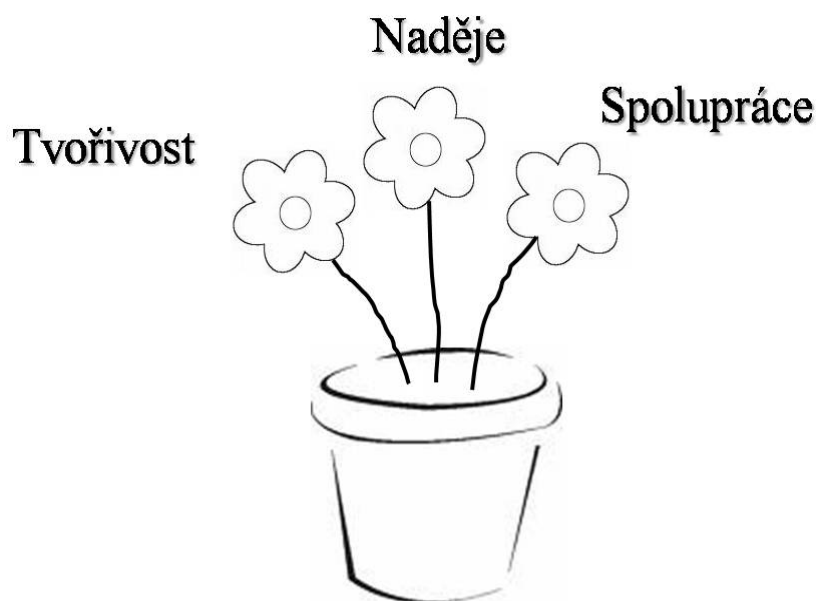
1. **Přeměna problémů na dovednosti** – zjišťování, jakou dovednost dítě potřebuje k tomu, aby překonalo nějaký problém či trápení
2. **Dohoda o dovednosti, kterou se dítě bude učit** – dojednání s dítětem, kterou dovednost se začne učit
3. **Zkoumání přínosů** – pečlivé zkoumání výhod nové dovednosti pro dítě samotné i pro další lidi
4. **Pojmenování** – vytvoření zajímavého a atraktivního jména pro novou dovednost
5. **Výběr „pomocníka“** – dítě si vymyslí postavu (z pohádky, zvíře, hrdinu...), která symbolizuje danou dovednost
6. **Hledání podpory** – zjišťování, kdo by mohl dítě při učení se nové dovednosti podpořit (kamarádi, rodiče, učitelé atd.)

7. **Posílení sebedůvěry** – zkoumání, proč může dítě věřit tomu, že se novou dovednost dokáže naučit
8. **Plánování oslavy** – domlouvání s dítětem a rodiči, jakým způsobem oslaví, až se dítě novou dovednost naučí
9. **Detailní popis dovednosti** – popsání nebo názorné předvedení dítětem, jak bude nová dovednost konkrétně vypadat
10. **Zveřejnění** – dítě může vhodným způsobem zveřejnit, na jaké dovednosti pracuje
11. **Trénování dovednosti** – dohoda s dítětem kdy, kde a jakým způsobem bude novou dovednost trénovat
12. **Připomenutí** – dohoda se s dítětem, jakým způsobem chce připomenout novou dovednost, když na ni třeba někdy zapomene nebo když se problémové chování vrátí
13. **Oslava** – když se dítě naučí dovednost, je čas připravit oslavu a spojit to s poděkováním všem podporovatelům
14. **Učení dalších dětí** – umožnit dítěti naučit novou dovednost někoho dalšího
15. **Další dovednost** – dohodnout se s dítětem o další dovednosti, kterou se chce naučit.

My k těmto 15 krokům přidáváme ještě jeden, nultý, kterým je „popovídání“ („small talk“). Zde se věnujeme nejprve povídání o tom, co dítě baví a v čem je dobré, než vůbec začneme na něčem pracovat. Díky tomu se můžeme dozvědět o spoustě zdrojů, na kterých lze později stavět - nemluvě o tom, že když se řeší nějaké problémy s dětmi, je velmi snadné přehlédnout věci, v nichž jsou děti šikovné.

Květinová teorie

Celý model Kids' Skills vychází z přístupu zaměřeného na řešení, pro který je typické zaměření na to, co se již alespoň trochu daří a na to, co klienti chtějí, místo zkoumání problémů a hledání jejich příčin (De Jong, Berg, 2008). Jde o poměrně neobvyklý způsob, jak s dětmi pracovat. Principy Kids' Skills lze názorně popsat pomocí tzv. „květinové teorie“ Bena Furmana. Tak jako jiné „květinové“ věci známé z historie je i tato květinová teorie poněkud neobvyklá, provokativní a hravá. Tato teorie popisuje tři základní principy při práci s dětmi a jejich rodinami – naději, spolupráci a tvořivost.



Naděje je spojená především se zaměřením pozornosti dětí, rodičů a dalších zainteresovaných osob na to, **co si přejí** (preferovaná budoucnost) a na to, **co se již daří** (výjimky a zdroje). Jazyk a rozhovor jsou velmi mocné nástroje a to, jakým způsobem se používají, má velký vliv na to, jak lidé přemýšlejí, jak se cítí i co dělají. Snahy o analýzu problémů mnohdy vedou k hledání „příčin“ problémů, k obviňování (např. rodičů, dětí, školy atd.) a ke skepsi („je to opravdu vážné, asi už nám není pomoci“). Detailní popisy preferované budoucnosti a situací, kdy se něco alespoň trochu daří, vedou spíše k posílení chuti ke změně a k posílení důvěry, že je změna k lepšímu možná. Nejde o nějaké laciné utěšování („to bude dobré“, „to zvládnete“), ale o uvědomění si a popis zdrojů, které jsou (často nepovšimnuty) již k dispozici a na kterých lze stavět.

Další květinka reprezentuje **spolupráci**, tedy schopnost dojednat s klienty (dítětem, rodiči, institucemi) nějaký **smysluplný společný cíl**. Tento úkol je v Kids' Skills usnadněn tím, že společným cílem je nová dovednost, kterou se dítě za pomoci ostatních učí, což většinou vytváří pro všechny bezpečný a zajímavý rámec pro spolupráci. Daleko složitější bývá domlouvání spolupráce v situacích, kdy je cílem „odstranit symptom“ či „napravit dítě“ (to většinou nebudí velké nadšení v dětech) nebo „napravit rodiče“ či jejich způsob výchovy (čímž se většinou rodiče cítí obviňováni za to, že nejsou příliš dobrými rodiči a ztrácejí chuť spolupracovat).

Poslední květinka symbolizuje **tvůrčivost**. Ačkoli má Kids' Skills jasnou strukturu a působí tak poměrně „technicky“, opak je pravdou - jde ve své podstatě o velmi tvořivý a hravý způsob práce. Celá struktura slouží pracovníkovi pro inspiraci a reflexi, ale nejde o žádné dogma ani o nějakou strohou techniku. Při práci s dětmi se často objevují různé hravé prvky, malování, humor... Máme za to, že dobrá terapie (nejen s dětmi) dokáže všechny zúčastněné určitým způsobem pohltnout a zaujmout.

Květinová teorie a výzkumy

Ačkoli „květinová teorie“ na první pohled nepůsobí příliš vědecky, tři květiny velmi dobře korespondují s dosavadními **výzkumy na poli práce s dětmi** (podrobný přehled viz. např. Selekman, 2010 nebo Sharry, 2004). Asi nejprobádanější je význam **spolupráce** (často se označuje jako tzv. „working alliance“). Existuje široká shoda na tom, že podle kvality spolupráce terapeuta s klientem (tedy podle míry emoční vazby a zároveň míry domluvy na cílech a na metodách společné práce) lze předpovídat, zda bude terapie úspěšná nebo nikoli (Duncan, Miller, Sparks, 2004). Četné studie také ukázaly zásadní význam navázání spolupráce nejen s dítětem, ale i s rodiči, učiteli, vrstevníky a dalšími významnými postavami, pro úspěch terapie u dětí (Sharry, 2004).

Dalším významným faktorem terapeutické změny je pozitivní **očekávání** (Duncan, Miller, Sparks, 2004), které koresponduje s **nadějí**. Už samotný fakt, že klienti očekávají, že jim léčba pomůže, přináší určitou úlevu a změnu (tzv. „placebo efekt“). Dew a Bickman (in. Duncan, Miller, Sparks, 2004) například ve své metaanalýze zkoumali třináct respektovaných výzkumných studií a u desíti z nich se ukázal výrazný vliv očekávání na výsledky terapie.

Tvořivost popisujeme nakonec, ačkoli se jedná možná úplně o nejdůležitější faktor. Jednak některé studie ukazují, že s využitím hravých a tvořivých technik lze při práci s dětmi dosáhnout lepších výsledků než bez nich - a to zejména u některých dětí (Bailey et al. in. Selekman, 2010). Ještě důležitější však je, že díky tvořivosti je možné novým (a někdy velmi neobvyklým) způsobem propojit stávající problematickou situaci se **zdroji**, které mají děti, rodiče a další osoby k dispozici. Četné výzkumy ukazují, že schopnost využít zdroje, které jsou k dispozici, je vůbec nejdůležitější faktor terapeutické změny (tzv. „mimoterapeutická změna“ – Duncan, Miller, Sparks, 2004).

Tři květiny v praxi

Když se přesuneme od teorie a výzkumů k praxi, můžeme se podívat, jak se jednotlivé květiny projevují při práci s dětmi v rámci Kids' Skills.

Naděje

Uvedli jsme, že posilování naděje souvisí především se zaměřením na to, co si děti i jejich rodiče přejí a na to, co se již daří a na čem lze stavět. K tomu může pomoci již první krok Kids' Skills, kdy se snažíme **přeměnit problémy na dovednosti**. Typickým začátkem konzultace jsou stížnosti na to, co nefunguje, co děti nebo rodiče nebo učitelé atd. dělají špatně, co je potřeba napravit... Obvykle dominují se svými stížnostmi především rodiče, kteří občas doslova přivlečou dítě k terapeutovi, vychrlí na něj, co na dítěti nefunguje a pak čekají, že s tím terapeut „něco udělá“. Tento postup však příliš naděje nedodává ani dítěti, ani rodičům ani terapeutovi. Ba naopak – čím více se stížnosti rozebírají, tím více se objevuje bezradnost, obviňování, zlost či pocit bezmocnosti. Bývá velmi užitečné co nejrychleji přesunout těžiště rozhovoru od stížností a obviňování k tomu, co by se dítě mohlo naučit, aby tyto problémy překonalo. Rodiče tak na začátku nepřicházejí o prostor hovořit o tom, co by se z jejich pohledu mělo změnit, ale způsob je dramaticky odlišný a často zažíváme, že celá atmosféra konzultace se tím úplně změní. Rozebírat učení se nové dovednosti je úplně jiný typ rozhovoru než rozebírat, co kdo dělá špatně a proč. Koneckonců, pro dítě je přirozené se učit nové věci a pro rodiče je přirozené dítě v učení se novým věcem podporovat. Najednou není nutné nikoho obviňovat a označovat ho za „problémového“ nebo mu připisovat nějakou diagnózu. Pokud je spolupráce v terapii zarámována jako učení se nové dovednosti, otevírají se nové možnosti a všichni zúčastnění se většinou uvolní (nemusí se „bránit“) a začnou se zabývat konstruktivními věcmi. To se ještě umocní při **mapování přínosů** („K čemu to bude dobré pro tebe... a pro ostatní?“). Pokud se přínosy mapují pečlivě, dostávají děti často opravdovou chuť se novou dovednost naučit.

Příklad z praxe: Rodiče za mnou (L. Z.) přivedli svého dvanáctiletého syna Jirku a stěžovali si, že se rychle rozzlobí, když ho někdo ze spolužáků provokuje. A protože je ve třídě největší, často to skončí tím, že spolužáky bije. Problémy vygradovaly natolik, že třídní učitelka už několikrát celou situaci důrazně probírala s rodiči a Jirka také dostal dvojku z chování. Rodiče prý zkoušeli všechno možné – domlouvali mu, zakazovali mu jeho oblíbené činnosti (počítač, televizi...), nařezali mu, byli v poradně... ale nic nepomáhalo. Jirka na sezení zpočátku zarytě mlčel a nijak nereagoval, i když jsem mu nabízel prostor. Zeptal jsem se, jestli si ještě chvíli můžeme s rodiči povídat o těch věcech, které jim dělají starosti a zda vydrží nás chvíli poslouchat. Odpověděl, že ano, ale neříkal to příliš nadšeně. Snažil jsem se přesunout v našem rozhovoru od stížností na Jirku k dovednosti, kterou by se Jirka mohl naučit, aby ty problémy ve škole zmizely. Chvilí bylo ticho. „Musel by se naučit nevybuchovat a nemlátit spolužáky,“ odpověděla pak matka. „A taky se víc ovládat a zklidnit,“ doplnil otec, „možná by pomohlo, kdyby dokázal nějak zvládat to, když ho někdo provokuje...“ Když jsem se podíval na mlčícího Jirku, všiml jsem si, že ho naše debata zaujala a že soustředěně poslouchá. „Je něco z toho, co teď táta s mámou říkali, pro Tebe zajímavé umět?“ zeptal jsem se ho. Jirka napřed zavrtěl hlavou, ale pak nahlas přemýšlel o tom, že by se rád naučil zvládat, když ho někdo provokuje. „Někdy mi to dělají naschvál, baví je mně vytáčet... a pak se mi smějou.“ Společně jsme přemýšleli, co z toho Jirka bude mít, když se tuto dovednost naučí a on našel zajímavé přínosy pro sebe a potom i pro ostatní. Postupně se mu během několika sezení podařilo provokace od spolužáků natolik dobře zvládat, že si toho všimla i třídní učitelka a zmínila se o tom rodičům po třídních schůzkách.

Výše uvedený příklad ukazuje, že zaměření se na dovednost místo na stížnosti může být klíčovým bodem vytváření naděje a také pro budování spolupráce (viz. níže). Kromě zaměření na preferovanou budoucnost (co klienti chtějí) je užitečné věnovat pozornost **minulým úspěchům dítěte** a tomu, co už umí. Tyto věci dodávají důvěru, že se dítě může dovednost naučit. Při pečlivém zkoumání zdrojů je vidět nejen chuť se novou dovednost učit,

ale i důvěra a odhodlání opravdu do toho jít (málokdo jde do něčeho, čemu nevěří, že to dokáže). Pečlivé oceňování (nikoli pouhé chválení) je z našeho pohledu opravdu kouzelný prostředek. Kolikrát děti i dospělí usilují (a někdy i nepříliš konstruktivním způsobem) o to, aby si jich druzí lidé všimli a ocenili je. A když si lidé navzájem sebe všímají, pak často reagují jen na to, co jim vadí a co z jejich pohledu nefunguje. Pokud někomu dopřejeme soustředěnou pozornost - a ještě navíc pozornost zaměřenou na jeho silné stránky a schopnosti – bývá to často velmi silný zážitek. A u dětí to platí dvojnásob. Užitečné je rovněž věnovat pozornost tomu, aby ocenění bylo zaměřené pokud možno na všechny aktéry.

Příklad z praxe: V rámci supervize mi (L. Z.) kolegyně, řkejme ji Nina, která pracuje často s celými třídami, vyprávěla příběh o práci v jedné třídě pátáků, kde byly velké problémy s chováním dětí. Zejména jedna trojice kluků opravdu hrubým způsobem vyrušovala. Nina se s učitelem dohodla, že s další kolegyní povedou ve třídě program s tím, že jedna bude pracovat s dětmi a druhá bude pozorovat jakékoli drobné známky toho, co ve třídě funguje a na závěr dá zpětnou vazbu. Požádala také učitele, aby pozoroval cokoli, co funguje (zvláště u zmíněné trojice kluků) a zapsal si to, aby mohl na konci rovněž dát zpětnou vazbu. Program proběhl a Nina zachytila celou stránku konkrétních postřehů k tomu, kdy byla ve třídě dobrá atmosféra a děti se chovaly alespoň chvíli hezky. Během přestávky si chvíli povídala s učitelem, který rovněž pozoroval drobné známky toho, co funguje. Učitel našel tři konkrétní situace, kdy se trojice kluků chovala z jeho pohledu dobře, amě je zapsané na papíře. Když po přestávce přišel čas pro zpětnou vazbu, Nina přečetla svůj seznam a žáci ve třídě byli velmi překvapení, že místo výtek slyší věci, které se jim podařily, a to velmi konkrétně podané („viděla jsem, jak Pepík zvednul Jirkův penál, aby ho někam hodil, ale pak se zastavil a položil ho zpátky na lavici...“). Potom dostal slovo učitel, který naopak k překvapení Niny i její kolegyně začal mluvit o tom, že se za poslední rok věci vůbec nezměnily, že je ve třídě pořád spousta kázeňských problémů apod. Nina byla z takové zpětné vazby hodně překvapená a rozladěná, ale během supervize si přišla na to, že všechna ocenění ve třídě se vztahovala k hodině, kterou vedly ony, ale ne k hodině, kterou vedl učitel. jakýkoli úspěch konzultantek ve třídě byl vlastně svým způsobem obviněním pro učitele z neschopnosti (na programu se chovají líp než na mých hodinách = neumím udržet kázeň). Nina se rozhodla příští setkání se třídou zorganizovat jiným způsobem. Požádala učitele, aby vedl běžnou výukovou hodinu a ona aby se mohla zúčastnit jako pozorovatel. Učitel souhlasil, a Nině se opět podařilo vytvořit celostránkový seznam konkrétních věcí, které se dařily. Učitel byl velmi překvapený, a když dostal prostor, začal mluvit o malých změnách, které sám zaznamenal. Po několika týdnech již byly změny natolik upevněné, že již nebyla spolupráce s konzultantkami nutná a třída fungovala výrazně lepším způsobem.

Z hlediska dodávání naděje hraje zajímavou úlohu i detailní **plánování oslavy**. Když společně s dětmi a rodiči plánujeme, jak to oslaví, až se novou dovednost naučí, tak tím vlastně nepřímou ukázkou, že věříme, že to dokážou. Zkušenost ukazuje, že plánování oslavy si děti opravdu užívají. A pokud do té doby nenašly dostatek přínosů pro sebe, je plánování oslavy dobrou příležitostí jeden velký přínos najít, protože děti oslavy milují – a zejména oslavy, které probíhají podle jejich přání a s lidmi, které mají rádi.

Spolupráce

Vytváření prostoru pro spolupráci je důležitým úkolem terapeuta. Když se problémy přeměňují na dovednosti, je důležité **dohodnout se na konkrétní dovednosti**, kterou se dítě bude učit. Je tedy třeba zajistit souhlas dítěte i rodičů případně dalších zainteresovaných osob na tom, kterou dovedností se začne. I v prvním příkladu z praxe uvedeném výše bylo hledání dohody naznačeno.

Součástí dohody o dovednosti, kterou se dítě bude učit, je i detailní popis nebo **předvedení dané dovednosti**. Dovednost by neměla být něco abstraktního – „být hodný ve třídě“, „chodit řádně na záchod“, „uklízet si v pokoji“, ale měla by být velmi názorná.

Příklad z praxe: Pracoval jsem (L. Z.) s desetiletým Jindřichem, kterého přivedla matka. Domluvili jsme se na dovednosti „poslouchání“, protože matka často opakovala nějaké věci a Jindřich je neslyšel a rychle to vygradovalo do velkých konfliktů. Byl jsem překvapený, protože málokteré dítě se chce učit poslouchat, ale Jindřich popsalspoustu přínosů této dovednosti pro něj osobně i pro ostatní a chtěl se tuto dovednost učit. Poprosil jsem je, aby mi předvedli nějakou konkrétní situaci, kdy se tato dovednost projeví. Po chvíli přemýšlení se shodli, že je to dobře vidět, když Jindřich sedí u počítače a hraje nějakou hru a máma ho prosí, aby šel s košem. Navázal jsem: „Dobře, rád bych viděl, jak to bude vypadat... představ si Jindro, že sedíš doma u počítače...aha, tady máš klávesnici, dobře...a hraješ nějakou hru...co teď rád hraješ?“ „Tanky.“ „Dobře, takže hraješ tanky a je to napínavé... a máma teď potřebuje, abys vynesl koš... jak mu to řeknete?“ Matka ho požádala, aby šel s košem. „Předpokládejme, že už umíš poslouchat – jak zareaguješ?“ ptal jsem se Jindry. „Dám pauzu a vyrazím s košem,“ řekl Jindra. „Umíš hru hned zastavit?“ ptal jsem se. „Jasně!“ „Takže když tě máma požádá, vyrazíš hned nebo budeš ještě potřebovat nějaký čas něco dokončit?“ ptal jsem se dál. „Možná bych dojel jedno kolo.“ „A pro vás,“ ptal jsem se matky, „by bylo možné někdy počkat chvíli, než Jindra dojede kolo?“ „Někdy ano, ale někdy je potřeba nějakou věc udělat hned,“ odpověděla máma. Probrali jsme, jakým způsobem se budou v dané situaci domlouvat, a nakonec jsme si přehráli tu scénu v podobě, která jim oběma vyhovovala. Během celého přehrávání jsem byl v roli jakéhosi „režiséra“, který společně s klienty doladuje detaily dané scény. Klienti na konci sezení zmínili, že si díky tomu, že si tu situaci tak detailně přehráli, uvědomili spoustu věcí, nad kterými předtím tak nepřemýšleli.

Jak je vidět, domlouvání a předvádění dovednosti může být i velmi hravé a zábavné.

Z hlediska spolupráce je zásadní také **hledání podpory**. Podporovatelem může být kdokoli, kdo může nějak dítěti pomoci při učení se nové dovednosti. Podporovatelé se často rekrutují z těch, kteří mají nějaké přínosy z toho, když se dítě novou dovednost naučí. Častými podporovateli bývají rodiče a další členové rodiny a kamarádi, někdy i učitelé apod. Důležité je společně s dítětem domluvit, jak konkrétně by ho mohl kdo podpořit. Někdy lidé ve snaze někoho v něčem podpořit dělají – byť s dobrými úmysly – pravý opak. Proto bývá užitečné si ujasnit, jaký typ podpory by byl v daném případě užitečný a jakým způsobem si o podporu vhodně říci.

Do oblasti spolupráce spadá i **připomenutí**. Stává se, že dítě ve svém úsilí učit se novou dovednost poleví či zapomene. Někdy se dokonce znovu objeví problémové chování. Snahy dítě peskovat a obviňovat za selhání bývají spíše kontraproduktivní. Naopak je užitečné se již předem s dítětem domluvit na způsobu, jakým mu mohou ostatní připomenout dovednost, kterou se učí, kdyby na ni zapomnělo. Lze vymyslet nepřeborné množství „signálů“ či způsobů, jak dítěti hravě a neobviňujícím způsobem připomenout novou dovednost a nasměrovat ho zpět k tomu, co bylo domluveno.

Pro potvrzení a upevnění spolupráce se všemi zúčastněnými je užitečné zrealizovat **oslavu**, na které dítě může poděkovat všem, kteří ho při učení se dovednosti podpořili. Zajímavou možností pro posílení spolupráce a zároveň upevnění nové dovednosti je vytvoření prostoru pro **učení dalších dětí** v nové dovednosti, kterou se dítě naučilo.

Tvořivost

Tvořivost je z našeho pohledu nezbytná ve všech fázích Kids' Skills. Zvláštní doménou pro tvořivost a hravost může být **pojmenování** nové dovednosti a výběr „**pomocníka**“. Hledání jména i nějaké postavy (z pohádky, zvíře, hrdinu...), která symbolizuje danou dovednost, děti i terapeuti většinou docela hodně baví. Ale nejde jen o hravost a zábavu. Takové metaforické uvažování přináší ještě úplně nový rozměr a náboj, který by bylo těžké vytvořit jen v nějaké věcné a strohé diskusi. Metafory nabízejí velké bohatství významů a významně oživují společnou práci.

Příklad z praxe: Pracoval jsem (D. Ž.) s holčičkou, kterou rodiče označovali za příliš „submisivní“, protože si na ni ostatní děti ve škole dovolovaly a ona se neuměla dobře bránit. Jako pomocníka si vybrala ježka, protože jí připomíná dovednost, kterou se chce učit. Je to dovednost bránit se a ohradit se, když si na ni někdo dovoluje, umět se „stočit do klubíčka“ a „vystrčit bodliny“. Namalovala si obrázek ježka a nosila ho při sobě, aby si svou novou dovednost připomínala.

Velkou vynalézavost je také třeba projevit při vytváření prostoru pro **trénování** nové dovednosti. Je třeba zohlednit mnoho aspektů – dítě by měl trénink alespoň trochu bavit, měl by všem dávat smysl, měl by být bezpečný a měl by být pravidelný a častý. Tyto požadavky může být velmi náročné splnit, ale pro úspěch společné práce jsou často nezbytné.

Příklad z praxe: Navštívila mě (D.Ž.) pěstounka kvůli „impulzivité“ a krádežím dvanáctiletého Mirka. Mirek má dle jejích slov již dlouho problémy se sebeovládáním, což se projevovalo hlavně u jídla (obzvláště u sladkostí) a při zacházení s penězi. Pokud nějaké peníze dostal nebo doma vzal, hned je utratil za všemožné „blbosti“. Na školních výletech již do druhého dne zpravidla neměl ani korunu. Z vývoje jeho chování byla pěstounka již zoufalá. Mirek je podle jejích slov intelektově podprůměrný, přesto jej však ve škole baví matematika. S pěstounkou a Mirkem jsme se domluvili, že vhodná dovednost, kterou by mohl trénovat, je „umět šetřit“. Bavíme se o tom, pro co vše by byla nová dovednost šetřit přínosná, ale diskuze jde ztěžka. Na dalším sezení nabízím novou hru – na lentilky v krabičce. Mirek ožívá. Hra spočívá v tom, že Mirek dostane první den 3 lentilky v krabičce, a pokud tam zůstane třetí den ještě jedna lentilka, dostane další tři, pokud ne, nevadí to, ale lentilky „mají dva dny pauzu“, a pak se hraje nanovo. Pokud zvládne mít 3x po sobě vždy třetí den jednu lentilku v krabičce, dostává jako bonus dvě lentilky. Pravidla hry a její průběh si zkusíme v rámci sezení, střídavě se přitom krmíme lentilkami při vysvětlování možných strategií. Hra spojuje dva prvky - Mirkovu zálibu ve sladkostech i v matematice. Na další sezení přichází pěstounka nadšená, protože Mirek (který se přitom hrdě usmívá) neztratil ani jeden bonus, vždy měl alespoň jednu lentilku v krabičce, dokonce šokoval pěstounku, když si nechal všechny lentilky jednou až na poslední den. Převádíme společně pravidla s malou obměnou na téma peněz, na kapesné, které Mirek dostává (místo denní minimální částky, kterou doposud dostával, dostává nyní peníze na tři dny a učí se s nimi vyjít tak, aby poslední den ráno zbyla požadovaná částka v jeho peněžence). Na další sezení přichází opět s úspěchy. Zkoumal jsem, co Mirkovi pomohlo, kdy to bylo těžké a jak to překonal a jakým způsobem jej podporovala pěstounka. Pěstounka je překvapená, jak se věci otočily, dokonce nezaznamenala od té doby žádnou krádež.

Závěrem

Přesun od zaměření na problém k zaměření na dovednosti, učení se a posilování toho, co funguje, působí poměrně jednoduše. Jednoduchost však není totéž, co snadnost. Dělat věci jednoduše někdy vyžaduje velké úsilí, disciplínu a odhodlání. Věříme, že práce s dětmi je dobrým místem, kde toto úsilí a energii lze vhodně investovat.

Literatura:

BERG, I. K., STEINER, T. *Children's solution work*. New York: W. W. Norton and comp., 2003.
DE JONG, P., BERG, I. K. *Interviewing for solutions*. 3rd ed. Pacific Groove: Brooks/ Cole publ., 2008.

- FURMAN, B. *Kids' skills in Action: Stories of playful and practical solution-finding with children*. Bendigo: St. Luke's Innovative Resources, 2010.
- FURMAN, B. *Kids' skills: Playful and practical solution-finding with children*. Bendigo: St. Luke's Innovative Resources, 2004.
- SELEKMAN, M. D. *Collaborative brief therapy with children*. New York: The Guilford press, 2010.
- SHARRY, J. *Counselling Children, Adolescents and Families: A Strengths-Based Approach*. London: Sage publ., 2004.
- DUNCAN, B. L., MILLER, S. D., SPARKS, J. A. *The heroic client: A revolutionary way to improve effectiveness through client-directed, outcome-informed therapy*. 2nd ed. San Francisco: Jossey-Bass, 2004.