

Zapojování/angažování dětí a mládeže

Divadlo možností

Jim Wilson

Vědění vzniká pouze vynalézáním a přetvářením, prostřednictvím neklidného, netrpělivého, pokračujícího a nadějného zapojení, o které lidé usilují ve světě, se světem a mezi sebou navzájem.

(Paulo Freire, 1996:53)

Naše práce je vždy místem setkání mezi námi jako osobami, ne námi jako experimenty. Předmětem studia je komunikace mezi mnou a pacientem, potkáváme za rovných podmínek, každý učíme toho druhého a jsme obohaceni zážitkem zapojení. . . . To, co v naší práci děláme je zajištění profesionálního prostředí složeného z času, prostoru a chování . . . a uvidíme, co se stane. Je to to samé jako forma v umění. . . která umožňuje spontánní impuls a nečekané tvůrčí gesto. To je to, na co čekáme a čeho si v naší práci velmi ceníme a dokonce se držíme zpět s našimi brilantními nápady, když je máme, ze strachu abychom nezablokovali brilantní nápady, které by mohly přijít od našich dospělých či dětských pacientů.

(Donald Winnicott 1970: 278, citováno v Shepherd *et al.* 1996)

Úvod

Aplikace metafory divadla na rodinu je užitečná, jen pokud zahrnuje širokou definici divadla a divadelního představení. Divadlo není spojováno pouze se zábavou, ale také s učením: rozsah a formy divadla zahrnují například divadlo politické, “pouliční” a improvizální jako například “Play-back” (přehrávání). Praxe je zde považována za proces humanizace, kde se úsilí lektora (např. učitele) musí spojit s úsilím studentů v zapojení se do kritického myšlení a úkolu vzájemného polidštění. Jeho úsilí musí být prodchnuto hlubokou důvěrou v lidi a jejich tvůrčí sílu. Freire (1996, str. 56).

Eticky je práce s lidmi a mládeží založena na demokratických libertariánských myšlenkách o posílení přítomnosti dítěte v terapeutickém procesu. Zlepšení způsobů, kterými pracujeme s našimi mladými klienty, nás každého vede k rozšíření “repertoáru” technik. Techniky, i když jsou nezbytné, nestačí; pracovník musí také spolu s klienty vytvořit podmínky pro kreativitu, spoluvytváření. To jsou základy tvořivé a nápadité praxe.

Nicméně tyto podmínky nejsou ovlivněny pouze ochotou pracovníka rozšířit svůj repertoár. Praxe probíhá v celé řadě organizací a prostředí s formálními i neformálními ideologiemi a politikami, které mohou dále omezovat nebo rozšiřovat možnosti dostupné pracovníkům.

V deseti letech, které uběhly od doby, kdy byla tato kapitola poprvé sepsána, prošly služby národního zdraví a sociální služby (National Health Service a Social Care services) zásadními změnami ve složení a rozsahu poskytované pomoci. Finanční krize v roce 2008 a následná politická úsporná opatření vedly k zaškrcení a postupnému omezování zdrojů. Státní podpora byla systematicky snižována za současného zvyšování úlohy soukromého sektoru (Davis a Tallis, 2013). Omezení zdravotních služeb jak obecných tak v oblasti mentálního zdraví, zejména u dětí,

ukazuje sociální, politické a ekonomické podmínky, které zásadně ovlivňují duševní zdraví a kontext praxe.

V této přepracované verzi kapitoly zahrnuji tedy i dimenze, které v předchozí verzi nebyly explicitně zobrazeny. Před deseti lety nebyly úřední předpisy pro sektor veřejných služeb vyznačeny tak jasně jako dnes. Přes tato svazující omezení jsem neustále inspirován, když potkávám a učím profesionály z Velké Británie i odjinud, kteří si navzdory všemu uchovávají ve své práci vysokou míru kreativity. Zahrnul jsem zde tedy také příklady, které ukazují potenciální omezení pro kreativitu, stejně jako další příklady jak rozvíjet tvůrčí potenciál našich mladých klientů a pracovníků věnujících se jim.

Pozvánka ke hře (Pane, pojd'te si hrát)

Clara, ve věku 6 let, mi povídá o svých přátelích a hrách, které spolu ve škole hrají. Říká mi, jak může skákat a zpívat si u toho a v tom jak popisuje svou hru je cítit hodně radosti. Její matka, která je v místnosti také přítomna, vypadá sklíčeně a deprimovaně. Prochází rozvodem, kde panuje velké napětí a neshody ohledně toho, jak často by mělo být dovoleno Claře a jejímu otci se vídat. Matka má obavy ohledně toho, jak se s touto těžkou epizodou Clara vyrovnává a přivedla jí na konzultaci. Toto je naše třetí setkání a můj dojem z toho je, že Clara je velmi odolné dítě, které se více obává o svou matku než o sebe.

Když jsem se snažil zapojit matku do hovoru o jejích starostech o dceru, Clara se spontánně přemístila k tabuli v mé pracovně a zaujala postoj učitele. „Já jsem učitelka a ty (ukázala na mě) jsi Tommy a ty (ukázala na matku), se jmenuješ Scarlet... a nejste tu abyste si povídali!“

Oznámila to s jistou autoritou. Její matka tím byla trochu konsternována, ale Clara mi tím poskytla dobrou příležitost. Přihlásil jsem se a zeptal se, jestli můžu promluvit. Clara, „učitelka“ řekla: „ano, Tommy?“, uvědomil jsem si, že hrají roli dítěte a změnil jsem proto hlas na vyšší, abych přiblížil Claře, že chci vstoupit do tohoto jejího světa-třídy-divadla, které pro nás vytvořila.:

„Slečno, prosím, mám otázku. Některé děti mi říkaly, že když jejich rodiče už spolu nebydlí, ony se snaží najít jak udělat, aby je to tolik nebolelo. Prosím, slečno, můžete mi říct, jaký je nejlepší způsob pomoci, když vaši rodiče přestanou bydlet spolu?“

Její iniciativa nám poskytla možnost vytvořit jiný kontext, který ji plněji zapojil a dovolil mi přesunout se z mé pozice terapeuta do pozice „terapeut jako žák“, jakmile se Clara přesunula z pozice klienta do pozice „klient jako učitel“. Clařiny odpovědi během této její improvizace byly fascinující: zmínila, jak považuje za důležité, aby dítě nemyslelo neustále na „to špatné“ a snažilo se dělat jiné věci, aby se cítilo méně smutné, ale že i přesto „se někdy v noci může ukázat příšera“. Clara nám tedy dala příklad strategie změny pozornosti, kterou děti jejího věku často používají jako vyrovnávací mechanismus u složitých emocí (Harris 1989). Z překvapení na tváři Clařiny matky mohu říct, že takhle svou dceru předtím nikdy mluvit neslyšela. Začali jsme tedy vytvářet v našich setkáních více prostoru pro improvizace.

Divadlo možností: Zapojení a změna kontextu

Chystám se zde prezentovat šest oblastí, které vymezují podmínky. Tyto dílčí oblasti jsou:

- Zapojení a improvizací terapeut
- Zapojení; nalezení užitečných teorií a orientace na inkluzi
- Zapojení v praxi; divadlo možností
- Řešení kontextuálních omezení
- Když kategorický jazyk omezuje
- Směrem k divadlu představivosti

V této kapitole používám pracovní metaforu „terapie jako divadla možností“ kvůli její konotaci s hrou, symbolismem a improvizacími formami divadla (Boal 1979, 1992, 1995). Revize a zpochybňování ortodoxie v teorii i praxi poskytuje možnosti improvizovat s pružným myšlením a také rozvíjet tuto dovednost, jak ilustrují následující příklady (jejichž detaily byly pozměněny pro zachování anonymity).

Zapojení a improvizací terapeut.

„Jsem ještě dítě. Učím se. Mé jméno Satyarthi znamená „žák pravdy“ a takový chci zůstat. Když zůstanu dítětem, zůstanu žákem.“

Kailash Satyarthi (jeden z vítězů Nobelovy ceny za mír 2014)

Winnicottova snaha vytvořit pro nás „místo osobního setkávání“ je spojena s jeho studiem a jeho hlubokou věrností psychoanalytickému rámci. Jelikož sám mám zájem v systemických přístupech, vyplývá z toho, že úvahy o mé činnosti terapeuta budu vysvětlovat z této perspektivy. Pokud například použiji v sezení loutky, mé studium systemické rodinné terapie a vývoje v narativních a sociálně konstrukcionistických teoriích více než trochu ovlivňuje, jak se loutky chovají a o čem mluví.

Rozvíjení repertoáru pracovníka

Každý z nás má jedinečný styl práce ovlivněný nespočtem vlivů. Většina mých raných teoretických ovlivnění pocházela z myšlenek Milan Associates (Palazzoli *et al.* 1978, 1980a, 1980b), obzvláště Gianfranco Cecchina (1987; Cecchin *et al.* 1992, 1994). Cecchinovy průběžné konzultace během mnoha let mne naučily umění vlivných otázek a také vážit si systemické logiky v každé situaci. Odnaučil mě věřit příliš pevně tomu, jak by rodiny *měly* vést své životy a řešit problémy. Místo toho jsem se naučil používat přístup hravé zvědavosti a neúcty k velkým vysvětlujícím teoriím o lidském bytí. Důraz je místo toho kladen na děláni toho, co je užitečné, při zachování otevřenosti k rozdílným úhlům pohledu. Každý pracovník bude mít své vlastní působící vlivy: to jsou ty, které inspirují vaši kreativitu a sedí k vašemu stylu praxe. Zobrazené příklady jsou ovlivněny řadou myšlenek ze spolupracujících přístupů k terapii [(Hoffman 1981, 1993, 2002, Andersen 1990, Anderson a Goolishian 1998; Gergen, 2009. White a Epston 1990; White 1995, 2011; Smith a Nylund 1997)], navíc dialogický přístup (Seikkula a Arnkil, 2014, Rober

2005 a Shotter 2015) klade veliký důraz na vtělenou, procítěnou zkušenost, a vidí ji jako přínos k našim znalostem o tom, co jako terapeuti děláme.

Nebezpečí zapomenutí starých způsobů

Věřím, že jsme neustále v procesu „stávání se“ (Holzman 2009) a rozšíření škály našich terapeutických možností vyžaduje, abychom přijali přiměřené riziko. Bez výzvy zkusit něco jinak se nové dovednosti nevytvoří a pracovník zůstane v „zóně bezpečí“ a nenaplní svůj potenciál napojit se na tvořivost, která může spočívat v myslí dítěte, jen kdybychom si s ní uměli vytvořit smysluplné spojení. Přesto bychom neměli zapomínat na ty složky našeho stylu, které byly užitečné v minulosti.

Jednou jsem poskytoval konzultace zkušeným rodinným terapeutům, abych jim vysvětlil své myšlenky o možnostech improvizace při práci s dětmi. O přestávce na kávu ke mně přišel jeden člen skupiny a řekl mi, že byl před mnoha lety primárně vyškolen jako terapeut hrou. Když ale později vstoupil do výcviku rodinné terapie, tyto dovednosti, techniky a metody terapeuta hrou dal stranou, aby se mohl soustředit na procedury nezbytné k tomu, aby se stal rodinným terapeutem. Toto rozdělení disciplín pro specifické profese je snad pochopitelné, ale přináší podstatnou otázku: neomezujeme své potenciální zdroje v terapii a tedy i potenciální spojení, které bychom mohli s dětmi vytvořit lpěním na představě, jak bychom se měli jako profesionální rodinní terapeuti chovat? Lpění na předpokládané ortodoxii může omezovat možnosti, jak udělat terapeutické setkání tvořivější pro všechny zúčastněné.

Dovednosti zapojení: schopnost od-středit se a zaujmout novou pozici

Schopnost od-středit se (decentre) (Donaldson 1978) se vztahuje k naší schopnosti jako dospělí si zkusit představit, jak je svět zažíván druhým, jako bychom viděli očima dítěte. Téměř nevyhnutelným následkem práce sociálních a zdravotních služeb je, že děti odeslané do těchto služeb brzy upraví definici své identity podle dospělých a pracovníků, se kterými přicházejí do styku, čímž vytváří něco jako usazeninu, která dusí jejich identitu a resilienci. Tento vliv na nás může mít až téměř hypnotický účinek, pokud si na něj nedáme pozor. Často existuje určité napětí mezi pohledem pečujících dospělých, terapeutů a dalších pracovníků a toto napětí mezi pohledy vytváří materiál pro kontext systemické improvizace. Pokud nezapojíme do akce také strážce (gatekeeper) dětské identity, můžeme přijít o terapeutický vliv práce.

Napojení na emoční kontext: najít hudbu ve slovech

V jednom sezení s rodinou byl otec natolik naštvaný na dceru, nadával jí a ukazoval na ni vyčítavě prstem, že jsem málem přerušil konzultaci. Ztratil jsem ze zřetele jeho zoufalou snahu najít odpovědi na obtížné chování jeho dítěte. Potřeboval jsem si vytvořit s otcem užitečnější spojení, aby mi dovolil vytvořit si užitečnější spojení k jeho dceři. V tomto případě jsme nakonec byli schopni mluvit o tom, jaký vliv na něj má nedávná diagnóza diabetu a omezení, které to pro jeho

život znamená. Mluvil o stresu, který doma zažívá a o svých finančních starostech. Když jsme si promluvili o jeho životě a nejistotách, tak teprve pak jsme byli schopni vytvořit jiný rozhovor o jeho dceři. Tato pozornost k hudbě nejistoty v mužových slovech stížností mi pomohla se přesunout dál od pozice, v které bych byl pro rodiče soupeřem.

Potřeba zkusit vytvořit nápadité napojení na perspektivu dítěte je tedy spojena s terapeutovou schopností zapojit rodiče (a/nebo další významné hráče). Proto je třeba hledat plodný kontext, ze kterého se může vynořit nová myšlenka, chování nebo pocit. Znamená to aktivně vyhledávat spojení s aspekty klientova života, které poskytují potenciál a sílu bez toho, aby byly negativní aspekty identity konfrontovány příliš brzy. Tyto negativní sebe-popisy a popisy jiných jsou často známé vnitřní aspekty, které je třeba spíše pochopit než trestat. Systemický terapeut navíc potřebuje hledat ve své „vnitřní řeči“ směr a napojení. Jelikož kontext hry je delikátní oblast, mohou systemičtí terapeuti, kteří plánují a přemýšlejí příliš dopředu shledat, že je jejich dobré úmysly zradily. Ale musíme si také dovolit myslet, mít „malé teorie“; naladit se na emoční kontext (náladu a pocit sezení); brát v úvahu naše intelektuální ale i tělesné reakce; a všimnout si, pozorovat a reflektovat nad tím, jakou pozici nám dítě nabízí. Systemický improvizáční terapeut musí počkat, než uvidí co se vynoří, zatímco se drží myšlenek, které pocházejí z komplexního kontextu vztahů, v němž se souhra rozvíjí.

Zapojení v praxi: divadlo možností

Divadelník Augusto Boal (1995), přisuzuje obohacující sílu divadla třem nezbytným složkám, které zde ukáží na případových studiích. První z nich je: **“Zveličení všeho nám umožňuje vidět věci, které by jinak (ve vzdálenější formě) unikly našim zrakům.”** (Boal 1995: 26) (důraz autora).

Chlapec, který přišel o smích

Alanovi bylo právě 5 let a už byl vyloučen ze základní školy za to, že bil jiné děti, plival na učitele a odmítal dodržovat pravidla ve třídě. Jeho otec a matka se o něj velmi obávali. Během našeho prvního setkání mi vysvětlili, že Alan byl vždy velmi chráněné dítě. Když se narodil, měl mnoho zdravotních komplikací a i nyní musí na pravidelné prohlídky kvůli nějakým možným vývojovým problémům. Dozvěděl jsem se, že Alan měl starší sestru, která umřela v nemocnici ve věku pouhých 10 týdnů. V průběhu našich setkání jsme o této smrti prvního dítěte začali mluvit a intenzita pocitů ztráty a vztek matky s ní spojený byl až hmatatelný, bezprostřední a pohnul nás všechny až k slzám. Později na setkání s rodiči, Sian a Neile uvažovali, jestli by Alan považoval za užitečné sejít se se mnou sám. Souhlasil jsem, že by to mohl být užitečný krok.

(poznámka: Někdy rodiče, kteří přijdou za rodinným terapeutem s problémem kolem dítěte mají také pocit, že jejich jedinečné dítě potřebuje jedinečnou péči jen pro sebe a Alan v tomto nebyl výjimkou. V těchto situacích se snažím dělat vše pro to, abych zapojil rodiče do individuálních sezení dítěte jako mé poradce. V tomto případě jsem tedy rodiče nechal sledovat moji hru s Alanem přes průhledné zrcadlo a později si domluvil schůzku (někdy telefonickou), abychom si sdělili naše dojmy z jednoho nebo více sezení s dítětem. Zjistil jsem, že rodiče se ve většině případů okamžitě zajímají o roli poradce/ pozorovatele a výsledkem toho je, že jsou mnohem více zapojení v terapeutickém procesu. Vyžaduje to určitou odvahu na všech stranách, v neposlední řadě u terapeuta, který se může cítit divně, když je pozorován,

nebo se obávat, že se mu v sezení bude dařit tak dobře, že to až dále srazí sebevědomí rodičů. To se dle mých zkušeností pravděpodobně nestane, pokud je mezi rodiči, dítětem a terapeutem vybudovaná dostatečná důvěra a upřímnost. Odbornost je jednodušší uznat, když je opětována. Sian a Neil byli potěšeni, že jsem tohle po nich chtěl a Alan byl nadšen, že si se mnou může hrát.)

Hra byla částečně formována mojí snahou zavést témata, která se zdála relevantní ke zkušenosti chlapce a také, implicitně, rodičů. Ve škole byl šikanován; často se hádal s učiteli; často byl hospitalizován; nedávno byl v rámci začátku školní docházky oddělen od matky; bylo pro něj složité získávat přátele; a možná on i jeho rodiče žili ve stínu jeho mrtvé sestry.

Vytvořili jsme příběh, kde byl on „Doktor Alan“, který dával radu chlapci, kterému jsme říkali „Zbaběleček“ a který měl mnohé z problémů, které Alan sám zažíval. Během hry jsem se trochu moc snažil, potřeboval jsem trochu zvolnit, méně myslet a více vnímat to, co se děje moment za momentem v interakci s Alanem, abych viděl, kam by mohl chtít hru směřovat. Když jsem své úsilí zvolnil, všiml jsem si, že během hry se Alan nezasmál ani nepousmál. Nemohl jsem si vybavit ani situaci z našich předchozích sezení, kdy by se smál. To dalo vzniknout novému nápadu. Řekl jsem: „Zbaběleček má ještě jednu věc, která ho trápí. Víš, co to je? Řeknu ti to. Právě si všiml, že někde ztratil smích. Napadá tě, kam ho založil?“ (Tvářil jsem se vážně a začal jsem si prohledávat kapsy) „Kam jeho smích zmizel?“ Alan a já jsme nějaký čas strávili hledáním ztraceného smíchu až jsem nakonec řekl: „Jsem zvědavý, jak ten smích, až se zase objeví, bude znít?“ a nabídl jsem několik zábavných zvuků doufaje, že mé pitoreskní napodobení smíchu povede k autentickému zahihňání. Zahihňání nepřišlo, ale po chvíli se na jeho tváři objevil úsměv. To bylo pozoruhodné pro svou neočekávatelnost.

Brzy poté jsem ukončili konzultaci a když rodiče vyšli zpoza zrcadla, viděl jsem, že Neil je pohnut tím co viděl, ale v tomto stádiu jsem o tom nechtěl mluvit. Způsobilo by to střet kontextů mezi oblastí hravé tvořivosti a kontextem analytického rozhovoru mě a rodičů o hravé konzultaci.

(poznámka: Toto stádium je různě označováno za „obchodní schůzku rodičů“, „telekonferenci“, nebo „setkání sdílených dojmů“. Rodiče v roli poradců vyvolávají atmosféru, která může vyrušit jejich očekávání terapeuta jako Čaroděje ze země Oz. Rodiče někdy upozorní na vzorce v interakci mezi terapeutem a dítětem, které odráží jejich vlastní problém. Místo toho, aby to bylo vykládáno jako selhání terapeuta, je často možné takový sdílený vzorec chování použít jako zdroj dalšího společného zkoumání možností. Tento užitečnější rámec je umožněn vytvořením kontextu, ve kterém se rodiče aktivně účastní na hravém sezení jejich dětí. Defenzivní postoje jsou méně pravděpodobné a mýtus terapeuta jako supermana je narušen bez toho, aby byla ztracena terapeutova kredibilita. Záměr vytvořit užitečný improvizací kontext je nadřazen touze prokázat svou odbornost.)

Reflexe k chlapci, který přišel o smích

„Chlapec, který přišel o smích“ může být vnímán jako metafora rodiny, která přišla o pocit radosti ze života. Bylo to, jako by se v tom okamžiku ve hře s Alanem vytvořilo spojení mezi dítětem a vzorcem smutku, který zdá se prosycoval jeho rodinu. Toto byla jen část práce s Alanem; jeho školní problémy vyžadovaly zahrnutí širší systémové sítě včetně ředitele školy a vzdělávacího psychologa. Alan se ale také měnil a jeho rodiče popisují domácí atmosféru jako „mnohem lehčí“. Alanovi rodiče

po sezení přišli s přáním promluvit si o ztrátě jejich dcery Anny a následných letech na antidepresivech.

Zapojení dětí do terapie je víceúrovňový systémový proces, který bere v úvahu úhel pohledu a obavy rodičů a dalších profesionálů pečujících o dítě (Carr 2000a, 2002; Fonagy *et al.* 2002). Pokud není přítomen kontext všeobecného zájmu a vzájemného respektu mezi rodinou a odborníky, terapeut a rodina těžko plně využije toto společné úsilí.

Druhá nezbytná složka pro obohacující sílu divadla je: **„Zdvojení já, které nastane u jedince, když vejde na jeviště ... které umožňuje sebe-pozorování.“** (Boal 1995: 26) (důraz autora).

Rodina jako režisér a terapeut jako herec vnitřního hlasu

Přizval jsem kolegyni, sociální pracovníci Soniu, aby nám poskytla reflexi ke konverzaci, kterou jsem právě vedl s třemi členy rodiny- matkou třicátnicí, chlapcem Davidem, žijícím v náhradní péči, a jeho mladší sestrou, 11ti letou Jennifer, která žije doma s matkou. Konzultace byla plná napětí, matka si stěžovala na nedostatek pochopení u chlapce a ten si souběžně stěžoval, že matka neudělala dost, aby se dostala z deprese a „uspořádala si život“. Přes tuto napjatou atmosféru šlo o živé sezení a objevila se zde jistá naděje, že by se chlapec časem mohl vrátit do péče matky.

Když jsem Soniu požádal o reflexi, mluvila vášnivě na podporu matky a kritizovala chlapce za to, že matce nerozumí, mávala rukama a vyčítavě ukazovala na chlapce prstem. Bylo jasné, že se v této konzultaci rozhodla být advokátkou matky. Neočekával jsem takovou reakci a uvědomil jsem si, že jak mluvila, stával jsem se skrytým spojencem chlapce. Vnímám jsem, jak mé pocity identifikace s chlapcem sílí tím více, čím vášnivěji má kolegyně obhajovala matku, tedy ~ jak můžeme tuto pozici nějak využít, aby to mělo přínos pro rodinu? Mé prvotní pokušení bylo obhajovat chlapce, ale to by vedlo k eskalaci mezi mnou a mou kolegyní, což by poskytlo pouze přehrání jejich interakce a těžkostí. Místo toho jsem zariskoval a navrhl, že bychom s kolegyní Soniou něco zkusili. Doufal jsem, že by Sonia mohla zaujmout pozici matky, zatímco já zaujmu pozici chlapce a společně se budeme snažit improvizovat naše asociace, pocházející ze zlosti mezi Davidem a jeho matkou Rebekou.

K mé úlevě kolegyně přistoupila k duchu improvizace a požádali jsme rodinu, jestli by bylo možné, aby komentovali naše pokusy spolu mluvit, jako kdybychom mluvili z jejich úhlu pohledu a aby se snažili pochopit, co by *také* mohlo být přítomno v hněvivých hádkách. Na této technice je důležité, že se dostává za reprezentaci chování a slov tak, jak to je u typického hraní rolí. Namísto toho jde o imaginativní návštěvu do předpokládané vnitřní, zatím nevyjádřené, řeči, za účelem rozšíření možností v terapii. Pro to, aby to bylo provedeno citlivě, je od terapeuta vyžadováno posouzení, jak velké riziko podstoupit. Musíme posoudit jak moc tohoto představovaného vnitřního hlasu bude slyšeno a reagováno na něj užitečným způsobem a kolik z něj může být vnímáno jako příliš dotěrné, přehnaně odhalující a ohrožující celistvost klientů. Je zde tenká hranice ve zveřejňování těchto vnitřních hlasů v rámci dostatečně bezpečné zóny nepohodlí. Druhá úvaha, která je pro tento druh improvizace klíčová, je, že klienti jsou aktivně zapojeni do tvarování toho, jak tato divadelní reflexe vypadá. Tato zpětná vazba je přijímána se smyslem pro profesionální pokoru, takovou, která dovoluje dělat úpravy a také dovoluje, aby do rodiny vstoupilo určité debatování. V tomto konkrétním případě trvalo několik

minut, než jsme s mou kolegyní sociální pracovnící byli schopni vstoupit do narativu „první osoby“.

Upravený výňatek (odposlechnuto z video nahrávky):

Vnitřní řeč syna (JW): [v reakci na obviňování ze sobeckosti, které učinila Sonia jako matka] Ano, jsem sobecký. Máš pravdu, ale naučil jsem se být sobecký. Je pro mě důležité se o sebe postarat, protože za ty roky jsme udělali tolik tahů, stalo se tolik věcí, že se děším, že kdybychom měli jít zase k sobě vyvstaly by zase ty stejné staré problémy a já prostě nechci, aby se tohle stalo. Nechci už ani jeden takový tah.

[Později se tón představení začal měnit ze zlosti na smutek a obavy ze strachu z dalšího setkání]:

Vnitřní řeč matky (SONIA): Ano, myslím že máš pravdu a cítím, že je důležité abychom zkusili, aby to tentokrát fungovalo, protože nemůžeme pokračovat tím směrem, kterým se ubíráš.

Vnitřní řeč syna (JW): Jsi moje máma a vždy tě budu milovat, ale tentokrát to musí být jiné.

Vnitřní řeč matky (SONIA): Možná musím uvažovat také o změnách do budoucna, ale ty musíš přestat uvažovat nad tím, co chceš *ty* a co *ty* teď potřebuješ a uvažovat nad tím, co potřebujeme a chceme *my*!

Vnitřní řeč syna (JW): No, možná máš pravdu, ale možná potřebuji být taky trochu sobecký pro svou ochranu.

Tento dialog byl dál rozvinut a vedl k pozdějšímu rozhovoru s rodinou po představení, který byl o zhroucení rodinných vztahů před pár lety, ze kterého se rodina nikdy nevzpamatovala. Témata ztráty a bolesti byli znatelné, ale nikdy nebyly znovu probrány či zpracovány a místo toho se ze vztahu mezi chlapcem a jeho matkou stala opakovaná perzistentní scéna v jednoaktové hře. Náš pokus vstoupit do improvizovaného „vnitřního hovoru“ matky a syna zastavilo oboustrannou eskalaci hádky a rozšířilo narativ tak, že zahrnoval další napojená, zatím nevyjádřená témata. Tímto způsobem představení posunulo i interakci mezi mnou a mou kolegyní. Už jsme nebyli tolik v opozici a místo toho jsme rozvíjeli jiný narativ, který ve svém vyjadřování obsahoval více ocenění pohledu toho druhého. Tím, že jsme vytvořili, metaforicky řečeno, oblouk proscénia v terapeutické místnosti, jsme našli novou cestu, jak spolu mluvit a co je důležitější, nový způsob, jak se rodina mohla vyjádřit k těmto rozhovorům; reflektovat si vzájemně významy, které by z konverzace mohly být relevantní.

Improvizace zastavila eskalaci mezi mnou a mou kolegyní, stejně jako ji zastavila mezi matkou a synem. To, že sledovali takovou interakci nějak syna a matku sjednotilo. Poté se stali součástí týmu scénáristů a režisérů, aby nám nabídli jejich dojmy a návrhy na úpravy v našem scénáři. Naše interakce se z formálního terapeutického sezení změnila spíše ve spolupráci režisérů a herců. Nejen členové rodiny, ale také já a má kolegyně jsme byli schopni v takovém prostředí přehodnotit naše pozice. V tomto „jako by“ světě systemického improvizovaného divadla jsme všichni mohli zvážit své pozice a změnit je při zachování tváře.

Zatímco příklad výše reprezentuje více vědomé užití metafory v terapii, další příklad je ukázkou toho, jak můžeme použít tuto myšlenku vytvořením kontextu,

který si hraje s časem. Toto je třetí základní složka obohacující síly divadla: „**Neomezený výkon paměti a představitivosti, svobodná hra minulosti a budoucnosti.**“ (Boal 1995: 26) (důraz autora).

Rozhovor o cestě v čase

Jonathanovi je 15 let a jeho matka Shauna cítí, že již dále nemůže tolerovat jeho agresivní opozitorní chování. Během naší práce jsme se dozvěděli, že Jonathanova matka má pocit, že se vše ubralo špatným směrem poté, co je opustil jeho otec, když bylo Jonathanovi 8 let, a od té doby to působí, že „každá hádka, kterou máme, se vrací až k té době.“ Jonathan souhlasil, že minimálně některé hádky o minulosti se týkaly i odchodu otce. Zeptal jsem se matky na toto:

JW: Představuji si, jak jste musela v jeho osmi letech Jonathanovi zkoušet vysvětlit, proč jeho otec odešel a co se s ním stalo.

SHAUNA: Ne, to jsem neudělala, protože jsem tehdy byla velmi v depresi a všichni byli tak nějak ponecháni napospas.

JW: Takže znamená to, že je možné, že váš syn měl v hlavě spoustu otázek a Vy spousty reakcí, které jste neměla šanci mu dát, protože jste byla tak moc v depresi?

SHAUNA: Ano, nebylo to možné a cítím, že to je ten čas, kdy se to všechno zkazilo.

Reflexe k rozhovoru o cestě v čase

Pro syna a jeho matku bylo těžké mluvit o odchodu otce bez toho, aby se matka stala defenzivní a syn našťvaným obviňovatelem. Jak by to mohlo vypadat, kdybychom vytvořili příležitost cestovat v čase a dovolili otázkám, aby byly položeny a matce, aby na ně mohla synovi reagovat? Zeptal jsem se Jonathana, jestli by mi „pomohl, prosím, zkusit něco trochu jiného“. On i jeho matka souhlasili, abychom „předstírali, že jsme o 7 let dříve, v době kdy Jonathanovi bylo 8 let, aby se mohl zeptat své matky na ty otázky, na které to nikdy nebylo možné a aby na ně mohla matka odpovědět a vysvětlit to.“ Jonathan pokrčil rameny a souhlasil, že by bylo „ok“ to zkusit, a jeho matka také opatrně souhlasila.

Tento přesun od reality rozhovoru o minulosti, který probíhá tady a teď, k divadelní improvizaci, postavil minulost a přítomnost dohromady vedle sebe a dovolil vyjádřit otázky a odpovědi, což by nebylo možné v drsně přítomné realitě sezení.

Zeptal jsem se tedy jako Jonathan (ve věku 8 let) jeho matky řadu otázek, na které jsem si představoval, že by mohlo být pro matku užitečné, aby odpověděla. Zeptal jsem se, proč můj otec odešel a jestli to byla moje vina, že odešel, a potom „Proč jste to spolu nemohli urovnat a vyřešit“ a potom tu nejtěžší otázku ze všech: „Když to, že odešel nebyla moje vina, byla to tvoje vina?“ Když jsem každou z těchto otázek pokládal, všiml jsem si každé reakce Jonathanovy matky. Viděl jsem, že je pro ni toto cvičení rozrušující, ale chtěla pokračovat a když jsem položil poslední otázku, propadla v pláč. To vedlo k tomu, že vysvětlila jak poté, co ji manžel opustil, potkala jiného muže, který ji i jejího syna fyzicky napadl. Nikdy si to neodpustila a cítila, že ji syn za to, co se stalo, viní.

Rozhovor o cestě v čase umožnil nové vyjádření, při zachování integrity účastníků. Když jsem se vrátil k synovi, abych se ho zeptal na jeho dojmy, podporoval matku. Zkritizoval mé představení s tím, že bylo příliš komplexní: „Když je vám 8,

děláte, co vám rodiče řeknou. Svět je černobílý.“ Souhlasil jsem s ním, že „když je vám 15, tak samozřejmě začínáte vidět, že svět je také plný šedých zón.“

V tomto příkladě je pozice terapeuta flexibilní. Je to hravost vážným způsobem; je to divadlo, ale účelem je ulevit lidem od jejich utrpení. Vzniklá tvořivost je účelná a jde za pouhé pobavení (které samo o sobě také může být poučné). Přesto, terapeut si nezahrává se životy lidí a atmosféra setkání je tedy ovlivněná profesní etikou a touhou být užitečný – představení je pomůckou v terapeutickém procesu, ne cílem samo o sobě.

Zapojení a pohled dítěte na to, co funguje

Když jsme nedávno spolu s jedním klientem hodnotili závěrečné sezení, řekli mi: „Můžete být dobrý v matice, angličtině a počítačových vědách. Můžete být chytří... ale když to neumíte propojit, je to k ničemu ... Terapie by měla být něco jako profesionální přátelství ... není to výslech.“

Když posloucháme, co nám naši mladí klienti říkají o tom, na čem záleží, když nás poprvé vidí, odpovědi jsou uspokojujícím způsobem zřejmé. Klíčová je kvalita toho, jak se pracovník jeví autentický a nepatronizující; schopnost opatrně používat vhodný jazyk; u menších dětí schopnost zahrnout do sezení kombinaci mluvení a aktivity; vytvoření pocitů bezpečí a důvěry a schopnost pracovat s obavami mladého klienta, to vše jsou vlastnosti společné pro dobré zapojení a výsledky. Schopnost brát pohled mladého člověka vážně a prozkoumání tohoto pohledu je zcela základní. Znamená to vstoupit do důvěrného rozhovoru, ve správný čas nabídnout alternativní strategie řešení problémů (Kim Berg a Steiner 2003) a jejich podpora během změn, které hodlají uskutečnit. Zpětná vazba od dětí v terapii (např. Stith *et al.* 1996) ukazuje, že terapeut, který není patronizující a který prokazuje schopnost použít v setkání jak slova, tak aktivity, má v terapii zapojení dětí větší. Je také nezbytné, aby se terapeut co nejvíce snažil pochopit situaci z pohledu dítěte – vstoupil na *hřiště nápadů a činností*, které je tak blízké většině dětí (Wilson 1998). Toto hřiště zahrnuje takové činnosti jako umění, hudba, hra, hraní si „na“, vyprávění příběhů a hravé rituály (Wilson 2007). Dramatická kompozice hry může být využita k usměrnění setkání do oblasti divadla nejen pro děti, ale pro všechny zúčastněné. Dveře terapie se mohou stát potenciálním proscéním ~ ve kterém herci a diváci formují své různé pozice, a ve kterém práci systemického terapeuta je udržet bezpečný kontext pro improvizace. V mé práci se staršími dětmi a dorostem se má terapeutická místnost stává dílnou. Používáme například kresbu pro zachycení problémových okamžiků, pokusů o řešení a záznam o vnitřních i vnějších zdrojích a překážkách pro nalezení řešení a obrazů alternativních budoucností (Selekman 1997). U takových mladých lidí, kteří se necítí v pohodě při přímém rozhovoru, je efektivnější použít méně direktivní metody komunikace, jako je vytváření deníků, poezie, dopisů nebo příběhů o jejich životě nebo psaní písní či sestřihání videa a použití dalších médií. Jeden mladík, který přestal se sebeublížováním, následně vytvořil internetovou stránku na pomoc ostatním mladým lidem hledajícím alternativu k sebepoškození. Pro předání této zprávy zvolil hudbu, básně a povídky.

Chlapec, který odrážel za Irsko; se samozřejmým napojením na začátku

Seamusovi je 13 let a na prvním sezení to působilo, že jeho matka i otec se emočně nabalují na každé menší obavy v jeho životě. Řekli, že je ve škole šikanován, a on souhlasil.

Otec opakovaně kontaktoval školu a absolvoval sérii sezení s vedením, ale šikana stále pokračovala. Působilo to, jako by v této rodině všichni dýchali jedněmi plícemi – dusící ochranářství, které omezuje životní možnosti, jako by chlapcovy horizonty byly určovány starostmi rodičů. Dozvěděl jsem se, že Seamus si matce každý den po příchodu ze školy stěžuje. Ta v terapii působila jako ustaraná žena, držela hlavu dole a děsila se říct cokoli proti manželovi. Po prvním setkání jsem požádal o sezení jen se Seamusem, protože jsem potřeboval trochu prostoru k nadechnutí a potřeboval jsem slyšet od Seamuse, jaké má nápady na vyřešení tohoto problému. Když jsme hledali užitečné zdroje, dozvěděl jsem se, že má techniku nazvanou „tichý Tim“, která mu umožňuje neodpovídat na posměch šikanujících. Shodli jsme se na tom, že to je užitečný zdroj a zeptal jsem se ho více na jeho život mimo školu. Zjistil jsem, že je dobrým skokanem na trampolíně, že si užívá, když je koučován, navrhl jsem tedy, že bych mohl být jeho koučem v tomhle problému se šikanou. Měl za úkol vést si zápisy jeho techniky „tichého Tima“ a toho, jak to mohlo být efektivní, ale navrhl jsem také, že by každý den neříkal rodičům o tom, jak se měl ve škole nebo jaké problémy tam měl. Navíc jsem ho požádal, aby tento deník držel před rodiči v tajnosti. (Později jsem rodičům tento úkol vysvětlil a řekl jsem, že by mi velmi pomohlo, kdyby syna v tomhle soukromém podniku podporovali.) Problém šikany ve škole do dalšího sezení zmizel. Přesto Seamus stále zněl smutně a poraženecky. Vysvětlil mi, že šikana už není problém, ale že ho velmi trápí hádky jeho rodičů a požádal mě, jestli bych jim nemohl pomoci, protože mluvili o rozchodu.

Takové odhalení není dle mých zkušeností příliš časté, ale u Seamuse to vedlo k rozhovoru s rodiči o obavách syna o ně a dohodli se, že absolvují partnerské sezení, aby prozkoumali své dlouhodobé těžkosti.

Tohle byla ilustrace potřeby napojení na specifický problém identifikovaný našimi mladými klienty a jak užitečné je snažit se vytvořit kontext, který je jim známý a připomíná kontext zdrojů, který je v jejich životech zjevný. Pro mě je podstatné také neuspěchat se v myšlení. Napadlo mě, že otcův arogantní postoj vůči jeho ženě a synovi je formou šikany, a to co s čím chlapec přicházel je metafora jiného problému, *stejně jako* skutečný problém v jeho životě. Je skoro až komické, když si vzpomenu, že když jsem s rodiči mluvil o synově obavě o jejich náročné manželství, opravil mě otec tím, že řekl: „Udělal jste na začátku chybu, že jste se soustředil na školní problém. Měl jste se nás více ptát na naše manželství místo toho, abyste reagoval na náš názor na školní problém Seamuse!“ Byl jsem rád, že mě opravil, protože to umožnilo matce a obzvláště jemu zachovat si integritu. Synova důvěra ve mně otevřela dveře pro práci s dlouhodobými manželskými problémy.

Reflexe k chlapci, který odrážel za Irsko

Takovýto případ by mohl naznačovat, že chlapcovy problémy reprezentovaly problémy jinde v životě jeho rodiny. Přestože to v tomto případě byla užitečná myšlenka, nejde o všeobecné pravidlo. Wachtel (1994) navrhuje, abychom u každého dítěte vědomě posoudili předpoklad, že jeho problém *musí mít* svůj systémový původ někde jinde v rodině. Nebezpečí tohoto předpokladu je, že implikuje původ u dalších členů rodiny a riskuje tak jejich odpojení. Také přesunuje pozornost terapeuta od vlastních obav dítěte, zatímco ty mohou být užitečným místem, kde začít.

V „na dítě zaměřené“ praxi (Wilson 1998, 2000a, 2000b, 2003) držíme vždy v mysli potřebu slyšet perspektivu dítěte a brát ji vážně a také ji srovnat s dalšími pohledy v rodině a okolí dítěte. To vytváří rozšířený systém, ve kterém může být pohled dítěte pochopen.

Řešení kontextových omezení:

Chceme-li ošetřit okolnosti, které v praxi omezují kreativitu, musíme je nejprve identifikovat, a poté poskytnout nástroje, jak s nimi jednat a vzdorovat jim, kdekoli to jde. Pro účely této kapitoly bude kladen důraz na dvě hlavní oblasti omezení, charakteristické nebezpečím spočívajícím v „zncitlivění“ organizačních postupů ve službách duševního zdraví pro děti a mládež. [Podrobně viz. Wilson 2016 (v tisku)].

Od uspávacích k estetickým praxím.

Pedagog Sir Ken Robinson (2015) rozlišuje ve vzdělávání průmyslové a organické neboli zemědělské paradigma. Jejich kontrastní vlastnosti jsou zde popsány, jelikož mají význam pro terapeuty, kteří se v praxi snaží podporovat kreativitu v dobách omezení.

Industriální paradigma: podporuje **zncitlivující (anaesthetic)** orientaci, zdůrazňující standardizaci a konformitu, charakteristické rutinními postupy. Odbornost je držena v hierarchicky organizovaném systému. Takovýto odborný přístup předpokládá tradiční přístup k učení shora dolů, kde žák přijímá vyšší odbornost od učitele. Tato praxe má tendenci k omezování kreativity a otevřené účasti v učebním kontextu.

Naproti tomu organické paradigma podporuje ve výuce **estetiku (aesthetics)**, ve které je podporováno divergentní myšlení spolu s aktivní účastí, pokusy a oceněním mnoha možností. Následující příklad ukazuje nebezpečí omezujícího jazyka v hovoru o nepohodě dětí v termínech individualistických a diagnostických.

Když kategorický jazyk omezuje vidění možností.

Anestezie/zncitlivění v supervizní práci

Multidisciplinární setkání probíhá v mém týmu 25 kolegů z různých oblastí jako je sociální práce, psychologie, psychiatrie a různé terapeutické přístupy včetně rodinné terapie. Tato každotýdenní setkání nám umožňují hovořit o komplexních případech, kde si často terapeut není jistý, jaké kroky podniknout. Po běžném psychologickém rozhovoru s rodinou klienta byla psycholožkou prezentována kazuistika (ona sama pracuje na dočasný kontrakt- nemá tedy možnost vzít si nemocenskou ani jistotu práce).

Představila případ dítěte, o kterém řekla, že je 10 let staré a že bylo před lety posuzováno pro ADHD s nejednoznačným závěrem. Měla pocit, že je na místě nové posouzení. Lidé v týmu přikyvovali a mluvili o tom, že by chlapce poslali na kliniku specializující se na ADHD. Poté řekla, že dítě bylo dříve posuzováno také pro PAS

(Poruchy autistického spektra) (ASD - Autistic Spectrum Disorder), které bylo rovněž v závěrech nejednoznačné. Psycholožka Julie uvažovala nad tím, že by chlapec měl být i v tom směru znovu posouzen na klinice specializované na PAS. Už by byly tedy angažovány dva odborné týmy. Nakonec ještě Julie poznamenala, že když na konci sezení dítě uklízelo pastelky, dalo si dost práci s tím, aby uložilo pastelky do správných obalů. Váhavě uvažovala, jestli dítě neprojevuje také známky OCD (Obsessive Compulsive Disorder).

Měla pro toto dítě docela hodně akronymů: „ADHD, PAS a OCD“. To, jakým způsobem se o dítěti mluvilo, mě štválo, tak jsem se Julie zeptal:

[JW] Julie, mohu se Vás, prosím, na něco zeptat? (*Souhlasila*). Můžete mi, prosím, říct, jak se to dítě jmenuje? (*Podívala se do poznámek*) ... Oh, je to John.

[JW] Dobře ..., kdyby tady John s námi seděl na té prázdné židli a my se ho zeptali: „Johne, s čím, pokud vůbec s něčím, bys chtěl pomoci?“ Co si myslíte, že by mohl říct?

[Julie] (*Po chvíli váhání*) Nevím.

Později jsem přemítal nad svými otázkami k Julii a uvažoval, jestli jsem jí nějak neuvedl do rozpaků či neurazil. Při další příležitosti spolu mluvit jsem jí sdělil své obavy, že jsem jí mohl mými otázkami před celým týmem urazit. „Kdepak“, odpověděla empaticky, „neurazil jste mne. To co jste udělal bylo... *přiměl jste mě přemýšlet!*“

Reflexe k prezentaci případu od Julie

Tento a podobné případy se mi honily v mysli. To, co se stalo Julii, se může stát každému z nás ve veřejných službách, když přestaneme o dětech v nepohodě uvažovat širěji než jen v kategoriích a diagnózách. Kde je prostor pro kreativitu a zábavnou rozmanitost názorů? Co přispívá k tomu, co nás odděluje od humanizujících praktik, které se jeví základní pro efektivní a zapojující raport mezi terapeutem a rodinou či klienty? Tento chlapec měl jméno, ale dříve, než byl pojmenován, dostal několik možných diagnóz psychických nemocí nebo poruch.

Tom Andersen ve své pozdní práci navrhoval, že jazyk má moc nás očarovat: „Když jsou slova otevřeně vyřčena, mohou se stát extrémně silnými. Fantazie nebo fikce se mohou stát skutečnostmi, časem, když se o nich mluví dost dlouho.“ (Osobní rozhovor). Změna paradigmatu praxe může pozměnit hodnoty a časem se nové stane zavedenou pravdou.

Čím více jsou záležitosti lidského neštěstí redukovány na jednotlivé kategorie dysfunkcí, tím více hrozí, že takovéto myšlenky umlčí důležité politické a sociálně vztahové otázky (Wilson, 2013). V čase finančních škrtů je duševní zdraví měřeno přes definovatelné cíle a výsledky. Systémová a vztahová perspektiva zde nezapadá do definovaných kategorií toho, o co se vlastně jedná. Když promyslíme komplexní sociální příčiny neštěstí jedince, ukazuje to i sociální a politický kontext duševního zdraví. Když se soustředíme na individuální dysfunkce a specifické léčby zaměřené na chování, je snadné tyto dimenze příčin opomenout.

Když krátká intervence příliš zjednodušuje komplexní funkce nepohody

Setkávám se s chlapcem Timem, který se bojí jít do školy, protože má strach z brouků, ze kterých onemocní. Už vynechal mnoho dní na základní škole a brzy ho čeká přechod na velkou střední školu. Je malý a hubený a říká mi, že „ti brouci jsou neviditelní“. Jeho matka mě pozorovala nervózně, když jsem se ho zeptal, jestli by nemohl vymyslet sprej, který by ho brouků zbavil, „dost na to, aby mohl více chodit ven.“ Zdálo se, že ho ta myšlenka zaujala a vymyslel neviditelný sprej, který brouky zabije. Když jsem se zeptal, co se stane, až mu sprej dojde, vysvětlil, že je „samodoplňovací“. Matka se na mě dívala, jako bych byl blázen, že s jejím synem mluvím takhle. Ale na příštím sezení se ukázalo, že sprej na brouky má terapeutický účinek a chlapec zvládl od dalšího měsíce chodit na střední školu. Vše se zdálo v pořádku a vzhledem k dlouhé čekací listině by nyní případ mohl být uzavřen.

Vše je v pořádku až na to, že zde měření pozitivní změny ukazuje svá omezení. Na střední škole Tim začal mít potíže s požadavky, které klade velká třída. Zaostával a časem byl vyloučen. Jeho sebedůvěra byla na minimu. Rodiče byli nervózní a měli vztek, že pro jejich syna nejsou další možnosti. Dále jsme se spolu setkávali a časem jsem vyjednal pro Tima místo v malé škole zaměřené na poskytování citlivého přístupu dětem, které mají obavy ze skupin a otevřených prostor.

Nyní se posuňme o několik měsíců. Tim získává ve své nové škole sebevědomí; učitelé se k němu chovají citlivě. Prospívá. Ale doma je stažený a moc se nesocializuje. Navštívil jsem ho doma a dozvěděl jsem se od jeho otce, že ten ztratil před několika lety práci a sám se okolního světa děsí. Má záchvaty paniky a nemůže bez obrovské podpory své ženy chodit dál než na zahradu. Zeptal jsem se, jakou pomoc obdržel: „Dali mi program, podle kterého bych měl postupovat, ale sám to nezvládám.“

Čím více se dovídám o Timově stylu života v pozici nervózního chlapce, tím více oceňuji jeho odvalu a souběžně odvalu jeho otce činit malé kroky pro to, aby se dostali z omezení jejich životů. Na posledním sezení otec zmínil, že jeho matka „nebyla, před svou smrtí, z domu 15 let.“

Reflexe k Timovi, „Zabíječi brouků“

Zastavme se zde na chvíli. Jak můžeme u problému tohoto chlapce začít analyzovat komplexitu složek z jedince, rodiny a sociálního prostředí? Určitě jsem mohl případ uzavřít, když chlapec přestoupil na střední školu. Naplnil bych potřebné požadavky na výsledek. Byl to úspěch. Jeho život však byl samozřejmě mnohem komplexnější, než aby vše mohla vyřešit taková neotesaná intervence.

Tim je jedním z mnoha dětí, které si zaslouží, aby na jejich problémy bylo reagováno systematicky informovaným humanizujícím přístupem. Jednoduše Timovi diagnostikovat fobii ze školy nebo považovat jeho otce za depresivního by omezilo analýzu na individuální diagnostické kategorie. Přesto takové popisy někdy používají takoví pracovníci, jejichž praxe se stala omezenou v širší myšlení a kteří se potenciálně oddálili od emoční zkušenosti a komplexních interakcí jejich klientů. Tyto tendence mohou růst v obdobích, kdy dochází k omezením a kde se zpracování poslaných klientů stává vyšší prioritou, než prozkoumání detailů jejich jednotlivých životů. To druhé vyžaduje čas na reflexi a na poskytnutí pomoci, jak jen je možné. Předčasné uzavření případu vede jednoduše k urputnějším problémům. To, co nakonec Timovi a jeho rodině pomohlo, bylo poskytnutí rodinné služby a podpora malého vzdělávacího zařízení vybaveného pro pomoc dětem jako Tim. Kontext sociálních

vztahů byl pro Timův rozvoj mnohem důležitější, než jakákoli krátkodobá „úspěšná“ intervence na míru, která mu pomohla s jeho strachem.

Rozvíjení divadla představitosti.

Na rozdíl od diskuze k případu prezentovaného Julií, nabízím další příklad ve více performančním stylu supervize podporujícím to „co když“, které je hrou fantazie osvobozující nové myšlenky v praxi i supervizi. Jedná se o jeden příklad z celé škály performančních modelů praxe, které byly během dvou let předvedeny v sérii prezentací případových studií na CAMHS. Spolu s mými kolegy jsme vytvořili styl přezkoumávání případů, který byl čím dál více zažíván jako hravě užitečný a který přiváděl účastníky k většími kolektivnímu úsilí. (Wilson 2015, 2016, v tisku)

Mé srdce mi říká jednu věc ~ má hlava jinou!

Tento příklad je ze supervize, která umožnila cvičícímu pracovníkovi prozkoumat jeho smíšené pocity týkající se rodiny, s kterou se setkával. Pracovník popsal pocit rozpolcenosti mezi tím, aby dál podporoval možnost zůstání dítěte doma s rodiči, zatímco cítil úplnou odpovědnost za blaho dítěte. Měl by své obavy ohlásit sociálnímu odboru, což by mohlo zničit důvěru rodiny k němu, nebo by měl dále být podporou pro dítě a doufat, že se situace časem zlepší?

Hovořili jsme o jeho obavách co dělat, a v jednu chvíli řekl: „Mé srdce mi říká, že mám dál podporovat dítě, ale moje hlava mi říká, že musím o svých obavách informovat úřady.“

Požádal jsem ho, aby si vybral dva kolegy ze skupiny, jeden by představoval jeho „Hlavu“ a druhý by se stal jeho „Srdcem“. Poté, co to udělal, jsem se ještě zeptal, jestli jsou zde nějaká další významná témata, která bychom měli sledovat. Vybral si dalšího člena skupiny jako svou „Naději“ a dalšího, který by mluvil z pozice „Dohlížející autority“.

Poté jsem ho požádal, aby tyto 4 postavy umístil kolem sebe, jakoby sedící ve skupinovém rozhovoru, ve vzdálenosti od něj, která reprezentuje jak jsou pro něj důležité, podobně jako v technice rodinných sousoší (Kantor a Dahl 1973). Chvíli mu zabralo, než je rozmístil, a když byl spokojen mluvil jsem s ním a jeho postavy poslouchaly. Prozkoumali jsme jeho úvahy ohledně vlivu každé z postav na jeho praxi. Zeptali jsem se například takto:

- „Když posloucháš svou Hlavu, co ti radí?“
- „Když spolu Hlava a Srdce diskutují, o čem se baví/ v čem spolu nesouhlasí?“
- „Když mluvíš o Dohlížející autoritě ... jsou časy, kde je to dobrý pocit mít ji tam?“
- „Je s tebou naděje pořád, nebo tě někdy opouští ... a pokud ano, kdy se to stává?“

Po tomhle jsem ještě požádal každou z postav o reakci a reflexi toho, co jej slyšeli říct a pak jsme se vrátili k supervizovanému kolegovi.

Když poslouchal rozhovor mezi mnou a jeho čtyřmi postavami, začal mít mnohem jasnější představu o vztahových procesech spojujících každé téma. Dohlížející autorita, Naděje, Hlava a Srdce spolu byli spíše v „rozhovoru“, než aby stáli proti sobě v neměnné opozici, jak si původně představoval.

V tomto případě si kolega došel k rozhodnutí promluvit si samostatně s rodiči o svých obavách o blaho dítěte a současném přání ho dále podporovat. Rozhodl se, že nebude přebírat odpovědnost za státní služby a že to ještě prodiskutuje s kolegou sociálním pracovníkem.

Vyobrazení čtyř postav v přítomnosti supervizovaného mu umožnilo přijít s novým posouzením obtížné situace z jeho praxe, poodstoupit a zažít toto dilema z jiné pozice.

Konzultace jako performanční průzkum

Pracovnice si přála prodiskutovat případ, u kterého měla obavy, kterým směrem se vydat. Jsem facilitátorem skupinové prezentace ve službách CAMHS.

Hovořil jsem s pracovnící, kam by si přála, aby se skupinová diskuze ubírala: „abychom se mohli soustředit na to, co považujete za nejdůležitější téma či témata, kterým se máme věnovat.“ Všimněte si, že jde o zaměření přímo na pracovníkovy hlavní obavy ~ ne o rozhovor o rodině, jako by byla oddělena od pracovníkovy předpojatosti (bias) a úhlu pohledu.

Poté, co připravila scénu pro svou prezentaci v systemickém vztahovém rámci, prohlásila, že vidí čtyři témata, na které by chtěla znát náš pohled, protože tato témata mají vliv na její nejistotu, jakým směrem se dále vydat.

Pojmenovala je: pohled na naději na změnu, zdravotní hledisko, pohled na to, jak genderové vztahy ovlivňují spolupráci, a pohled na to, jaký vliv má rasa a rasismus na dítě, kterého se případ týká.

Zeptal jsem se, jestli by bylo v pořádku, kdybychom zkusili něco trochu jiného než to, jak se běžně ke kazuistikám přistupuje.

Poznámka ~ běžné je, že někdo představí případ a požádá skupinu o názor. Dle mých zkušeností jsou pak názory nejstarších členů skupiny nejhlasitější a obvykle se rozvine debata ohledně předpokládaných vysvětlení chování dítěte a návrhů léčby, která příliš často nezahrne bias terapeuta ani prodiskutování problémů se zapojením, které pracovník může mít.

Vyzval jsem kolegyni, aby vybrala ze skupiny čtyři členy, kteří by mluvili „jako by“ z pohledu Genderu, Rasy, Naděje a Medicíny.

Atmosféra se projasnila, objevily se úsměvy a hravost, což naznačovalo, že je dost bezpečné to vyzkoušet. Terapeutka vybrala členy skupiny, kteří představují daná témata a ke všeobecnému odlehčení pomohlo i to, když pro roli „Medicíny“ vybrala zdravotní poradkyni a ta protestovala: „Chci být někým jiným, už mám dost toho být hlasem zdravotnictví!“

To byl průlomový okamžik. Atmosféra se odlehčila a lidé byli více uvolnění, otevření a „jiní než před tím“. Jednoduše řečeno, hráli si, ale s vážným záměrem. Účastníci se lehce vnořili do svých rolí a představovali témata navržená terapeutkou. Přinášeli podněty a obzvláště hlas Naděje v terapeutce něco rozezněl a přišla s dalšími kroky pro její práci s rodinou.

V tomto případě byl redukcionistický jazyk diagnóz obejit a v centru pozornosti stály oblasti témat navržené terapeutkou. Byli jsme k dispozici na pomoc kolegyni s jejími svízeli ohledně nápadů a myšlenek na to, jak s případem pokračovat.

Kontext se změnil a podporoval svobodu vyjádření bez potřeby mít pravdu. Kolega z psychiatrie poznamenal, jak mohou být někdy expertní role omezující. Byli jsme nyní otevření rozmanitějšímu sdílení odborných zkušeností. Tolerování nejistoty bylo nahrazeno hraním si s ní; tedy předpokladem toho, že každý pohled může být užitečný jako část vyvíjejícího se spoluvytvářeného kontextu. Odlehčení vyzdvihlo příspěvky do více kreativních výšin a to pomohlo terapeutce i týmu. Všichni jsme cítili, že jsme něco předali také sobě navzájem.

Schopnost dotýkat se vážných záležitostí s lehkostí nesnižuje jejich vážnost. Jde o to, že humor je kreativní složkou rozhovoru, která nejen polidšťuje a respektuje situaci pacienta, ale také umožňuje otevřenější humanizující společné zkušenosti členů týmu.

Předchozí případy vyžadují účast více herců, ale v mnoha případech se takový improvizací a performanční experimentální aspekt dá upravit a použít i v supervizi a praxi jeden na jednoho. Supervizor/terapeut může změnit pozici, prohodit je či hrát roli, stát se postavou představující dominantní nebo problémové téma a přizvat tak supervizovaného/klienta, aby si na chvíli tuto charakteristiku užíval a sledoval, co se z toho vynoří.

Spolupráce, odbornost a divadlo možností

Performanční praxe zahrnuje příklady jako byly uvedeny výše, stejně jako mnoho metod, které tu popsány nebyly, jako je mikro-sochařství (mini-sculpting), hravé čtení myslí, děti jako konzultanty a terapeutky a skupiny sourozenců jako spoluvýzkumníci. Záměrem je vytvořit posun v kontextu dítěte v terapii. Kapitola také přidává širší dimenzi k divadlu možností ~ a to dimenzi omezení, která mají vliv na klienta i terapeuta, jako důsledek omezení poskytování služby. Nápaditost praktiků, kteří čelí takovým omezením při zachování odhodlání odvádět dobrou práci, je také součástí divadla možností. Scéna praxe je široká a zahrnuje pracovní politiky a pozornost k omezením danými nedostatkem personálu, rostoucími čekacími seznamy, zvýšenou byrokracií a pracovní nejistotou. Možná, že je kvůli takovým omezením ještě důležitější spojit se s ideály, které jsou nezbytné k tomu, aby praxe vzkvétala.

Mary Midgely, filosofka morálky, výstižně popisuje důležitost ideálů takto:

„Pouhý fakt, že uznáváme důležitost ideálů, které jsou lepší než naše současná praxe, sám o sobě neznamená, že bychom byli pokrytci či šejdíři. Je to normální. Podstata toho, proč vůbec mít ideály, je právě kritika současné praxe. Pokud by existovala společnost, jejíž ideály by byly jen popisem současného chování, byla by téměř nepředstavitelně nehybná, mnohem více než jakákoli kultura, o které jsme kdy slyšeli ... Ideály se tedy nestávají bezvládnými či nereálnými jen proto, že jsou tak daleko, nad či před námi, že je nepravděpodobné, že jich kdy dosáhneme. To je jejich přirozenost. *Představují atraktor, ke kterému míříme, ukazují směr. Jakákoli skutečná situace, jakkoli špatná, je vždy výsledkem boje mezi převažujícími ideály a silami, které jim vzdorují.*“ (2001, str. 166) (kurzíva autora)

Závěr: Perly moudrosti

Mnoho z dětí, o které se „stará“ systém státní péče nejvíce těží z přístupů, v kterých je kontext péče poskytován po delší dobu, spolu s pravidelnou podporou a radou, když jsou potřeba (Fonagy *et al.* 2002). Stejně jako v případě Tima Zabíječe brouků terapeutické zapojení není jednorázová událost, ale přesahuje relativně úzké zaměření terapeutické místnosti. Systemická improvizační orientace, která zde byla představena, poskytuje dětem a jejich rodinám možnosti stát se více aktivními spolupracovníky, konzultanty spolupracujícími s terapeutem. Zahnutí performančních forem supervize a konzultace bere divadlo možností do oblastí učení (se) pro pracovníky i jejich klienty.

Performanční směr v praxi a supervizi rodinné terapie spojuje dřívější myšlenky s více současnými tématy v oboru.

Každý z modelů rodinné terapie, jak nový, tak starý, může být užitečný. Jsou něco jako „slupky“ možností. To, co je podle mě spojuje je orientace, která je založená na vnímání terapie jako procesu humanizace. Tato humanizující orientace umožňuje, aby byly perly moudrosti spojeny do náhrdelníku tvořivosti. To je to, co nám všem umožňuje pracovat, jak nejlépe umíme, a brát to jako společné úsilí a ne jen jako pokus o setkání mezi námi. Divadlo možností je metafora pro přijetí tohoto humanizujícího procesu. Snaží se spojit klienty s jejich vlastní tvořivostí ~ což je hluboké přesvědčení, kterým vykreslujeme tuto orientaci všem, které potkáváme. Improvizace v myšlení nás posouvá k úvahám nad myšlenkami mimo normy či přijaté teorie a improvizace v praxi nás posouvá za ortodoxii a přijaté techniky. Když to děláme, dovolujeme si zpochybňovat naše vlastní předsudky. Improvizace v terapii potřebuje bezpečnou teoretickou základnu, která umožňuje spojení různých vlivů a vyhýbá se zmatení z příliš mnoha soupeřících nápadů a teoretických přístupů.

Poznámka

Věnování

Tato kapitola je věnována Gianfrancu Cecchinovi a Tomu Andersenovi. Gianfrancovi za jeho přínos k vitalitě, vtipu a lidskosti, kterou přinášel na své výcviky do své terapeutické praxe. Tomovi, který mne podporoval k rozvinutí vlastního stylu jako terapeut pomocí svých jemných provokací pokaždé, když jsme se setkali.

Zdroje

Andersen. (Ed) (1990) *The Reflecting Team*, New York: Norton.

Anderson, H. and Goolishian, H (1998) ‘Human systems as linguistic systems: preliminary and evolving ideas about implications for clinical theory’ *Family Process*, 27:317-93.

Boal, A. (1979) *Theatre of the Oppressed*. London: Pluto Press.

Boal, A. (1992) *Games for Actors and Non-actors*, London: Routledge.

Boal, A. (1995) *the Rainbow of Desire*, London: Routledge

- Carr, A. (ed.) (2000a) *What Works with Children and Adolescents*, London: Routledge
- Carr, a (ed.) (2002) *Prevention: What Works with Children and Adolescents*, London: Brunner-Routledge.
- Cecchin, G. (1987) 'Hypothesising, circularity and neutrality revisited: an invitation to curiosity', *Family Process*, 26:405-13
- Cecchin, G. Lane, G. and, Ray, W. (1992) *Irreverence: A Strategy for Therapist's Survival*, London: Karnac.
- Cecchin, G. Lane, G and Ray. (1994) *the Cybernetics of Prejudices*, London: Karnac.
- Davis. J.and Tallis, R.,(eds.) (2013) *NHS:SOS*. London: One World.
- Donaldson. M. (1978) *Children's Minds*, New York: Norton; Glasgow: Fontana.
- Fonagy, P., Target, M., Cottrel, D., Phillips, J. and Kurtz, Z (2002) *What Works for Whom?* New York: The Guilford Press.
- Freire, P. (1996) *Pedagogy of the Oppressed*. London: Penguin Books.
- Gergen, K., J. (2009) *Relational Being; Beyond Self and Community*. Oxford: Oxford University Press.
- Hoffman, L (1981) *Foundations of Family Therapy*, New York: Basic Books.
- Hoffman, L. (1993) *Exchanging Voices*, London: Karnac.
- Hoffman, L. (2002) *Family Therapy: An Intimate History*, New York: Norton.
- Holzman, L., (2009) *Vygotsky at Work and Play*, New York: Routledge.
- Kantor, D and Dahl B.S. (1973) Learning space and actions in family therapy: a primer of sculpture, in D. Block (ed.) *Techniques of Family Therapy: A Primer*. New York: Grune and Stratton.
- Kim Berg, I. and Steiner, T. *Children's Solution Work*, New York&London: Norton.
- Midgely, M. (2001) *Science and Poetry*, London: Routledge.
- Palazzoli, M. Boscolo, L., Cecchin, G. and Prata, G (1978) *Paradox and Counterparadox*, New York: Jason Aronson.
- Palazolli, M., Boscolo, L., Cecchin, G and Prata G. (1980 a)'Hypothesising, circularity, neutrality: three guidelines for the conductor of the interview', *Family Process*, 19, 3-11.
- Palazzoli,M.,Boscolo,L.,Cecchin,G and Prata,G.(1980 b)'The problem of the referring person', *Journal of Marital and Family Therapy*,6:3-9.
- Robber. P. (2005) the therapist's self in dialogical family therapy: Some ideas about not-knowing and the therapist's inner conversation. *Family Process*, 44: 477-95.
- Robinson, K (2015) *Creative Schools*, London: Penguin Books.
- Seikkula, J and Arnkil, T. (2014) *Open Dialogues and Anticipations*, Tampere: National Institute for Health and Welfare.

Selekman, M.D. (1997) *Solution-focused Therapy with Children: Harnessing Family Strengths for Systemic Change*, New York: Guilford Press.

Shepherd, R. Johns, J. and Taylor Robinson, H. (Eds) (1996) *D.W.Winnicott: Thinking About Children*, London: Karnac.

Shotter, J. (2015) Tom Andersen, Fleeting Events, the Bodily Feelings they Arouse in Us, and the Dialogical Transitory Understandings and Action Guiding Anticipations. *Australian and New Zealand Journal of Family Therapy*, 36, 1:72-87.

Smith, C. and Nylund, D. (Eds) (1997) *Narrative Therapies with Children and Adolescents*, New York: Guilford Press.

Stith, S.M., Rosen, K.H., Mccollum, E.E., Coleman, J.U. and Herman, S.A. (1996) 'The voices of children: preadolescent children's experiences in family therapy', *Journal of Family Therapy*, 25, 2: 136-60.

Wachtel, E.F. (1994) *Treating Troubled Children and Their Families*, New York: Guilford Press.

White, M. (1995) *Re-authoring Lives: Interviews and Essays*, Adelaide: Dulwich Centre Publications.

White, M. and Epston, D. (1990) *Narrative Means to Therapeutic Ends*, New York: Norton.

White, M. (2011). Denborough, D. (Ed) *Narrative Practice: Continuing the Conversations*. London; New York: Norton.

Wilson, J. (1998) *Child Focused Practice: A Collaborative Systemic Approach*, London: Karnac.

Wilson, J. (2000a) 'How can you tell when a goldfish cries? Finding the words in therapeutic stories with children', *Australian and New Zealand Journal of Family Therapy*, 21, 1:29-33.

Wilson, J. (2000b) 'Child focused practice with looked after children' *Child Care in Practice*, 6:4.

Wilson, J. (2003) 'Louie and the singing therapist' in 'Focusing Practice on Children', *Context*: 64:1-2.

Wilson, J. (2007) *the performance of Practice; Enhancing the Repertoire of Therapy with Children and Families*. London: Karnac...

Wilson, J. (2013) A social relational critique of the biomedical definition and treatment of ADHD: Ethical, practical and political considerations. *Journal of Family Therapy*, 35, 2:198-218.

Wilson, J. (2015) Family Therapy as Process of Humanisation: the contribution and creativity of dialogism. *Australian and New Zealand journal of Family Therapy*, 36, 1:6-19.

Wilson, J. (2016) *Creativity in Times of Constraint*, London: Karnac [forthcoming]