



Umění terapie – komplexní psychoterapeutický výcvik

Závěrečná práce – komentovaná kazuistika

UT 16

Mgr. et Mgr. et Mgr. Soňa Křížová, Ph.D.

2021

Obsah

1 Úvod.....	3
2 Komentovaná kazuistika.....	4
2.1 První kontakt.....	4
2.2 První terapie.....	6
2.2.1 Shrnující reflexe.....	7
2.3 Druhá terapie (po 2 týdnech).....	8
2.3.1 Shrnující reflexe.....	10
2.4 Třetí terapie (po 3 týdnech).....	11
2.4.1 Shrnující reflexe.....	12
2.5 Čtvrtá terapie (po 2 týdnech).....	12
2.5.1 Shrnující reflexe.....	15
2.6 Pátá terapie (po 2 týdnech).....	16
2.6.1 Shrnující reflexe.....	17
2.7 Šestá terapie (po 2 týdnech).....	17
2.7.1 Shrnující reflexe.....	18
2.8 Po týdnu.....	19
3 Závěrečná reflexe.....	20
4 Použitá literatura a poděkování.....	22

1 Úvod

Na úvod svojí práce bych ráda popsala, jak pracuju a jaké klienty mám. Jsem jaksi poněkud více „rozevlátá“. Možná to bude osobnostním nastavením a možná taky tak trochu mojí vlastní „poruchou“, která se týká hyperaktivity. Do puberty to byla spíše hyperaktivita v rámci kinetiky, ale teď se projevuje v rámci širě aktivit. Má to výhody a nevýhody, je dobré o nich vědět, protože se to může projevit i v rámci terapeutické praxe. Jednak mám patrně jako speciální pedagog a terapeut pro podobné typy lidí velké pochopení, tudíž mi připojení ke klientovi nedělá zas až takový problém. V průběhu času a výcviku jsem ale zjistila, že moje připojení může být někdy až moc - připojovala jsem se k rozevlátosti klienta tak, že jsme občas vláli spolu. To se mi myslím díky praxi a supervizi podařilo vysledovat, pracovat s tím. Druhý případ, kde se to projevuje, je moje kreativita, kdy neváhám použít ledasjakou techniku, aby to bylo klientovi ku prospěchu a užitečné. To může být fajn, zejména u dětí, nenudí se. Ale pak přijde jiný klient a už to může být moc.

Taky moje rozevlátá neverbální komunikace bývá dětmi vítána, ale musí to mít hranice. Další věci, na které jsem se snažila pracovat, je moje poměrně značná potřeba mluvit a vysvětlovat, což ne vždy klient ocení. A poslední věc, kterou jsem si v rámci výcviku potřebovala trochu víc opracovat jsou moje role (speciální pedagog, ředitel, terapeut), ve kterých vystupuju, slovníkem Ivany Úlehly – jaký klobouk mám právě na hlavě. A tak bych se po všech těch rocích mohla definovat převážně jako na řešení zaměřený terapeut, využívající v případě dětí kreativní techniky dle potřeby klienta. Vlastně si myslím, že mám spíš nějaký už vlastní typický styl v duchu systemiky.

2 Komentovaná kazuistika

Když jsem si vybírala případ pro účely ukončení výcviku, neměla jsem příliš moc na výběr. Ač mám klientů pozhnaně, situace, kdy jsem nemohla buď terapie dělat vůbec nebo jen online, zapříčinila, že jsem neměla u většiny případů kompletní nahrávky. Moji klienti se etablují převážně z řad dětí a dospívajících, většina z nich má diagnostikovanou poruchu chování, ať už vývojovou nebo nevývojovou, poruchy příjmu potravy nebo sebezpoškození. Krom systemických nástrojů využívám arteterapii, sandtray, terapeutické karty a další pomocné techniky. A tak jsem díky covidu vybrala případ kluka (obvykle pracuji s dívkami), který vůbec nemá poruchu chování, ani poruchu příjmu potravy, dokonce se nesebezpoškozuje. V mé soukromé poradně se na popud mistrové odborného výcviku jednoho dne zjevil devatenáctiletý budoucí kadeřník R.

2.1 První kontakt

První informace k příběhu kadeřníka R. jsem měla jako lektor, který vstoupil do školy a přednášel o inkluzivním vzdělávání. Dámy – mistrové odborného výcviku pro obor kadeřník – se neváhaly ptát konkrétně, a tak se ukázalo, že mají v posledním ročníku kluka, u kterého se velmi bojí, že nezvládne závěrečné zkoušky. Podle matky má chlapec vývojovou dysfázii. Ve škole se to projevovalo zejména neporozuměním pokynům, nemotorností, zvláštním vyjadřováním, nejistotou a „zvláštním chováním“, které vykazovalo dle pedagogů autistické prvky. Pedagogové školy měli pocit, že je chlapec na nesprávném oboru. Občas měl obavy sáhnout lidem do vlasů, byl rozhozený z potřísněného pracovního oblečení od barvy, rovnal šampony a hřebeny do řad. Mluvil velmi nepřirozeně. Pokud hovořil s někým cizím, byla patrná veliká nejistota. Nesl špatně neúspěch, neustále se ujišťoval, zda něco neudělal špatně, nebyl schopen odhadnout centimetry vlasů, které má ustříhnout, takže nezvládal samostatnou práci. Přesto se paradoxně dostal až do třetího ročníku učiliště, a to údajně díky tomu, že měl „papír“ ze školského poradenského zařízení. Jenže u závěrečných zkoušek bývá jiná porota než učitelé, kteří studenta běžně učí a panovala obava, zda je mladík schopen udělat závěrečné zkoušky bez pomoci a také provozovat následně praxi.

Jako speciální pedagog jsem navrhla škole, že by bylo dobré oslovit rodiče, chlapce a zkusit případové setkání. Škola nemá možnost mít diagnostickou zprávu, úplně přesně nevíme, s čím potřebuje pomoci. Případové setkání proběhlo online vzhledem

k epidemiologické situaci. Účastnila se mistrová odborného výcviku a zároveň třídní učitelka, oba rodiče i chlapec. Cílem schůzky bylo nastavení nějaké podpory nebo intervence pro úspěšné zvládnutí závěrečných zkoušek. Rodiče i chlapec setkání uvítali, bylo to poprvé, kdy měli možnost být vyslyšeni, co by potřebovali. Zazněli obavy ze všech stran, že chlapec závěrečné zkoušky nezvládne i přes obrovské úsilí, které tomu sám věnuje, ale také mu pomáhali rodiče i paní mistrová. Chlapec se učil dlouho do noci, často si ale učivo nepamatoval. Potíže měl taky s tím, že mu nejistota a strach ochromovaly jeho výkon. Projevovalo se to nejen v teoretické výuce, ale i praktické výuce. Vzhledem k tomu, že zbývalo opravdu málo času do teoretické zkoušky, rozhodla jsem se nabídnout chlapci jednu speciálně pedagogickou intervenci, kdy bych zjišťovala styl, jakým se učí, nastavovala efektivnější způsob. Dále jsem nabídla možnost terapií, které by mohly pomoci se sebevědomím, nejistotou a strachem. Rodiče i chlapec byli ochotní zkusit cokoliv.

S R. jsem pak na dalším setkání pracovala pomocí speciálně pedagogické intervence na učebním stylu. Rozčlenili jsme učivo ke zkouškám, vypracovali plán, prozradila jsem pár figlů, jak na to. Samozřejmě jsme se také hodně dotýkali tématu nejistoty a strachu, proto jsem se rozhodla si trochu pomoci hledáním zdrojů, kde to funguje. Tajně jsem doufala, že by mohlo případné zvládnutí této zkoušky pomoci do další práce. Myslím, že bylo i z mého chování znát, že opravdu věřím, že se zkouška povede. *(Tady se musím krapet zastavit – vědomě si systemické prvky občas půjčuju do speciálně pedagogických intervencí, využiju je jako techniku nebo způsob hovoru. Nemám terapeutický záměr. Psala jsem o tom také jednu ze svých diplomových prací.¹ Většinou u práce v rámci intervencí pracuju s tím, že něco nejde. A systemika mě naučila, že je někdy fajn se na to podívat a dělat věci jinak. Takže často neptám jako speciální pedagog, co nejde, ale co jde. Přesto si myslím, že v tu chvíli jsem speciální pedagog, mám na hlavě speciálně pedagogický klobouk, a to co dělám je intervence a ne terapie. Je to pro mne už vědomý proces, což kdysi nebývalo, a je to jedna z věcí, které jsem se ve výcviku učila).* Chlapec nakonec ústní zkoušku i přes vývojovou dysfázii zvládl na jedničku. Dle slov maminky dělal přesně všechny kroky podle mých instrukcí. Rodiče i chlapec tedy poprosili o termíny terapií, protože jako hlavní problém označovali nejistotu a strach u zkoušek praktických.

1 KRÍŽOVÁ, Soňa. *Systemická terapie při práci s dětmi s problémy v chování* [online]. Brno, 2020 [cit. 2021-10-23]. Dostupné z: <https://is.muni.cz/th/xedko/>. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Věra VOJTOVÁ.

2.2 První terapie

R. přijíždí v doprovodu rodičů, ti odcházejí po vzájemné domluvě na kávu a terapie je individuální. Na začátku se s R. snažím o připojení (používám jazyk klienta úměrně věku), vytvoření bezpečí a domlouvám tykání/vykání. Navrhuje tykání. Domlouvám případnou možnou účast rodičů „někdy“. Ptám se na zakázku. Klient se vrací k tématu ústních zkoušek, od té doby je prý šťastnější. Oceňuju jejich zvládnutí. I na neverbálním projevu klienta pozoruju radost z ocenění. Dávám otázky na zvládání – jak se stalo, že zkoušku zvládl, po odpovědi opět oceňuju. Mám pocit klientovy potřeby sdílet se mnou průběh zkoušky, takže mu dávám prostor. Z předchozích setkání jsem měla dojem, že klient nikdy moc úspěch nezažil. Proto se trochu víc vypyťvám na reakce vyučujících a rodiny, že to zvládl, dávám tak možnost si úspěch užít. Ptám se na pocit (Spadl z tebe ten balvan?).

Po této fázi se opět vracím k zakázce, co potřebuje, na čem budeme pracovat. Mluví o závěrečné praktické zkoušce, co se po něm bude chtít, co pro to už udělal. Při hovoru se klient trochu cyklí v potřebě mi sdělovat kadeřnické postupy a další věci. (*Tady se přistihuju, že jsem trochu netrpělivá a mám pocit ztráty času – to je to moje výkonové nastavení..., ale rozhoduju se na poprvé to nechat být a dát prostor klientovi, trochu jsem si taky naběhla otázkou, jak přesně budou ty praktické zkoušky vypadat*). Všímám si klientovi potřeby nejen vyprávět postupy, ale také důraz na časovou posloupnost. Pak hledám výjimky, v čem si už v této oblasti věří. Mluví o tom, že si moc nevěří, je toho málo. Ptám se na to, co by mu mohlo pomoci, kladu v této fázi spíš uzavřené otázky s nadějí, že budu víc hovor strukturovat, ale moc to nepomáhá, klient vypráví postupy, jako by se usvědčoval o zvládnutí zkoušky tím, že si přeřikává postup i časovou osu.

Zkouším se tedy ptát na jiné věci: na pocity, jaké měl. Odpovídá stručně, ale opět utíká s řečí jinam. Ptám se na to, co mu pomáhalo, ani tady se mi nepodařilo otázku vytěžit, zdálo se mi, že nepochopil otázku. Opět se vrací k průběhu ústní zkoušky. Jeho delší monolog přerušuju doptáváním na to, čeho jsem si všimla: že mu pomáhala přítomnost vyučujících, záměr byl, aby si zvědomoval možnosti pomoci. Oslovuju téma, které popisoval on a rodiče na případovém setkání – že si moc nevěří. Z čeho tak usoudil? Bojí se neúspěchu, že by při zkoušce špatně ostříhal zákazníka. Ptám se na to, jak to má se zvládáním věcí, na kterých mu hodně záleží. Mapuju, kde je „problém“, zvažuju, jestli to není spíše speciálně pedagogická věc (motorika, nepochopení instrukce apod.), ale více se kloním k nejistotě a obavám.

Následně kladu další otázky na výjimky, co se už povedlo. V monologických úsecích, kdy máme mluvit o tom, co se povedlo a klient se pochvává, ale hned v další větě to shodí, se snažím vypíchnout úspěchy a ocenit. Ptám se, jestli se v praxi pak dá specializovat na to, co jde.

Během odpovědí si všímám, že klient zmiňuje spolužačku („taky jí to moc nejde“), ocenění si užívá, ale jen chvilkově, spíš ho lépe přijímá ode mne, ale pokud se má ocenit sám, smete to něčím, co nejde. Zajímá mě budoucnost, kam klient směřuje, kde bude. Ptám se také na to, jak dlouho už se s problémem potýká. Zmiňuje, že se rád o sebe stará, je rád v čistém oblečení. Na konci se vracím ještě zpět k zakázce z pohledu rodičů (matky). Klient mluví o tom, že taky nevědí, jestli to je nejistota, jestli by nepomohl třeba nějaký trénink motoriky, taky, že mají známou kadeřnici. Po příchodu rodičů stručně shrnuju průběh s tím, že rodičům dávám za úkol oslovit známou kadeřnici, aby mohl R. odkoukat figle. Na konci se mamka pyšní, jak dopadly ústní zkoušky, připojuju se znovu k ocenění. Klient po celou dobu odpovídá velmi ochotně na vše, je znatelné jeho „tetelení se“ v okamžiku, kdy oceňuju. Na konci terapie mi podává ruku, děkuje, zdá se velmi spokojený.

2.2.1 Shrnující reflexe

Povedlo se mi vytvořit bezpečí (klient má obtíže v komunikaci s cizími lidmi, se mnou problém nemá), používat klientův jazyk. Hodně jsem se snažila o napojení, někde mi ale klient unikl do monologických popisů a já netušila, proč. Setkání bylo o mapování, kde teď klient je, a co má být výsledek (ústní zkoušku zvládl, má zvládnout i praktickou). Také bylo setkání o opracovávání tématu zakázky. Využívala jsem pouze základní systemické techniky, protože jsem brzy zjistila, že se klient cyklí v popisech. Fungovalo ocenění z mé strany, zkoušela jsem, jestli to umí taky, ale tam se zatím moc nedařilo. Měla jsem pocit, že vidím kluka, který má nějakou diagnózu jako nálepkou a je s diagnózou sžitý, jako by úspěch s touhle nálepkou nebyl možný. Proto jsem ho nakonec nechala, aby průběh ústní zkoušky přepovídal, a vychytávala jsem pro něj ocenění z různých úhlů.

Mně samotné běželo hlavou, na čem pracujeme (rodila se mi myšlenka zvyšování sebevědomí a jistoty pomocí oceňování; přesto, že je klientovi 19 let, je student a zatím mne napadá využít jednoduchou formu terapie zaměřené na řešení) a jestli mám opravdu ten správný klobouk na hlavě. Měla jsem pocit, že by možná bylo dobré klientovi posun, že se daří, nějak zhmotnit, takže jsem si na příště připravila vyzkoušet, jak mu to půjde se škálou.

Běžela mi hlavou taky diagnostická rovina – jednak má klient vývojovou dysfázii a něco mu to v životě dělá, možná to dělá i něco nám v terapii. Ale také mi v hlavě běžela myšlenka ze setkání s vyučujícími, že mají pocit autistických rysů a klient sám zmiňoval také fakt, že má rád čistotu (OCD?).

Jako terapeut s diagnózou pracuju ve smyslu, co to klientovi v životě přináší. V duchu Eriksona (Shazer, 2017, s. 26-28) nehodlám dělat žádné pokusy, které by napravovaly poruchu, která způsobuje problém.² To je možná v rozporu s prací speciálního pedagoga, ale pro terapii, jak jsem si už mnohokrát vyzkoušela, to má poměrně zásadní význam. S vývojovou receptivní dysfázií mám v terapii první zkušenost, znám sice její projevy, ale mám dojem, že si o tom potřebuju zjistit víc. Přemýšlím nad tím, v jakém světě (v jakém systému) chlapec žije: systém se jmenuje vývojová dysfázie, což znamená dle učebnic opoždění ve vývoji řeči s přidruženými dalšími obtížemi. Jeho systém s jinými systémy naráží. Tento systém má svoje tempo, jazyk, způsob uvažování. Systém kolem něj po něm chce, aby se přizpůsobil (byl jako ostatní). Zároveň ale jeho systému neustále připomíná, že systém vývojová dysfázie to má mít tak a tak (symptomy dysfázie). V určitém ohledu systém mimo něj volá po změně, ale zároveň říká, že změna není možná.³

2.3 Druhá terapie (po 2 týdnech)

Začínám s klientem mluvit a vykám (náhodně, bez přemýšlení). Jako nástroj používám škálu. Na stupnici 0-10 klient volí aktuální stav, kdy se nyní nachází někde mezi 6 a 7. Mluvíme o tom, co to znamená. Oslovuju jeho „poruchu“ – vývojovou receptivní poruchu řeči, oceňuju, že se mu povedla ústní zkouška, není to obvyklé. Ptám se, co má v rámci této poruchy za sebou, co už zkoušel. Pátrám po tom, kde přesně je ten problém, jak to vypadá, kde to dělá obtíže. Zvládl komunikaci s figurantkou, jak to probíhalo. Mluví o tom, co se mu

² Steve de Shazer (2017) vidí klíč ke krátké terapii v Eriksonovském přístupu – využít to, co si klient do terapie přináší tak, aby mohl vést plnohodnotný život. Na druhou stranu po 15 letech bádání Shazer došel k tomu, že aby byla terapie úspěšná, není nutné mít detailní znalosti o obtížích ani způsobu, jak je problém udržován. Mně samotné zatím spíš k porozumění pomáhá si pro sebe tyhle věci znázornit nebo „opracovat“, možná je pak pro mne jednodušší na „problém“ nahlédnout. Předpokládám, že časem a delší zkušeností snad dojdu ke stejnému závěru, ale zatím to tak nemám.

³ Ludewig (2011, s. 81-83) se domnívá na základě Luhmanova zkoumání symbolických generalizací, že kategorie a typy v rámci diagnostiky usnadňují porozumění, čímž se můžeme lépe orientovat, ale také to způsobuje fakt, že kategorie (diagnózy) jsou pak samozřejmé a udržují vlastní velmi stabilní dynamiku. Změna pak může být tudíž problematická.

daří – pánské stříhy, i mistrová ho chválí. Problém se objevuje více u cizích lidí. Tady klient uniká k popisům kadeřnických postupů. Ptám se tedy na přípravu ke zkouškám, co by konkrétně potřeboval za pomoc, zkouším odklonit od monologu.

Převádím řeč na to, na čem pozná, že je zákazník spokojený (*v hlavě mi běží, jestli nemá spíše OCD, při prvním setkání se zmiňoval o strachu sáhnout lidem do vlasů*). Mluví o strachu, aby nikomu neublížil, aby se na něho zákazník nezlobil, aby to nepokazil. Už se to jednou stalo, učitelka se ho zastala, ale bojí se. Zkouším oslovit téma strachu, jestli za tím není něco jiného, kde se to všude děje, mluví ještě o řízení auta a pozornosti – napadá mne, jestli to není spíš zodpovědnost za proces i výsledek (*přerámování*).⁴ Kladu otázky k užitečnosti zodpovědnosti v rámci řízení auta a porovnávám to s kadeřnickými úkony (*tady jsem si naběhla uzavřenou otázkou, takže se ihned ptám jinak*). Pokouším se přerámování na zodpovědnost z řízení auta přenést do problému, který řešíme.

Dále opět mapuju budoucnost, kde se vidí za nějakou dobu. Postupně by rád začal pracovat, udělal si kurz na barber stříhy a časem si otevřel svoje kadeřnictví. Vracím se ke škále a ptám se, jak by to vypadalo, kdyby to bylo o stupínek lepší. Mluví o tom, jak to je teď, nejdřív ze mne vypadne škála na měření problému, ale ihned se opravuju - jak vypadá jeho jistota, je to dnes na 6... Více se doptávám na sebevědomí. Ptám se, kde to funguje (co mu jde), mluví o samostatných věcech, když pomáhá s něčím doma, jako je sekání trávy, technické věci, už mu jde líp dojíždění, je v tom samostatnější. Říká, že je „všeobecně opožděný, mluvit začal až ve 4 letech.“ Ptám se, na čem to poznám, protože to nevidím. Nedokáže být samostatný. Má strach komunikovat, třeba si objednat pizzu, ale zkoušel to, a nakonec to zvládnul. Ptám se, co pomáhá – většinou rady nebo povzbuzování rodičů.

Vracím opět do hry jeho „poruchu“ – na čem bych si toho podle něho měla všimnout. Připomínám, že dostal jedničku z ústních zkoušek. Prý v něčem trochu dozrál. Bojí se, že nebude lidem rozumět a oni nebudou rozumět jemu. Ptám se, v čem, to je, že nám to spolu funguje. Má to u jak kterých lidí, u cizích to jde hůř. Dávám za příklad prodavače pizzy, bojí se přeráknutí, cítil by se trapně. Už se stalo, že by nějaký člověk na něj nepříjemně reagoval? Asi spíš ne. Tak, kde se to tam vzalo, ta obava? Možná něco v dětství? Když byl malý, dělal v obchodě, co se nemá a zaměstnanci ho seřvali, tak možná proto. Má teď z lidí respekt. Ptám

⁴ Přerámování (reframing) je technika, kterou používám v terapii spíše občas než často. Tady a v následujících terapiích jsem ho použila několikrát. Schlippe a Schweitzer (2006, s. 131-134) považují reframing dokonce za nejdůležitější systemickou intervenci vůbec. Neschopnost tak můžeme definovat jako zvláštní schopnost. Podle nich se každá zdánlivá nevýhoda v jedné části systému může na jiném místě jevit jako přednost.

se, co by na to vše řekla mamka, kdyby tu byla. Moc se doma s rodiči o tom nebaví. Možná je to tím, že když mluvím s lidmi, cítí se zmateně a neví, co má říct. Teď se taky cítí zmateně? Teď ne. Oslovuju fakt, že je zajímavé, že se mnou mu to jde. Ptám se, kdo by tedy musel na té židli sedět, aby mohl říct, že to nejde. Mluví o cizích lidech. Jak to měl na základní škole? Měl problém ve všech předmětech, spíš s mluvenou řečí než psanou. Stávalo se to i doma? Rodiče mluvili tak, abych to pochopil. Jak tedy museli rodiče mluvit? Mluvit pomaleji, v kratších věcích. Nejde tohle přenést do kadeřnictví? Mohlo by podle něho pomoci, kdyby mluvili pomaleji. Má strach lidi poprosit, aby mluvili pomaleji. Když už je v té situaci, jak to nakonec zvládne? Zkusí se zeptat ještě jednou nebo zavolá paní mistrovou. Oceňuju, že mu to není jedno, má snahu s tím něco dělat. *Za mne je to odvaha, něco s tím dělat (jako protipól strachu, přerámování)*⁵.

Znovu připomínám, že v rámci komunikace úplně nepozoruji problém. Říká, že to je lepší, jak vyspívá, víc komunikuje s lidmi. Jinak je spíš ale samotář, chybí mu sociální kontakt. Nakonec shrnuju, co pomohlo. Ještě se ptám znovu, kde jinde se problém stává. Dávám domácí úkol – vyzkoušet si interakci s cizím člověkem cíleně, například objednat v restauraci s tím, že si může dopředu připravit nějakou větu. Ke konci zmiňuje, že jede s rodiči do Itálie, ptám se, jak se tam dorozumívá. Trochu si nechává pomoci rodiči nebo sestrou, zkouší základní věty anglicky, taky s paní recepční to funguje. Upřesňuju úkol, věřím mu, že to zvládne. Na konci ještě mluvím o mé změně ve slovníku – vykání, je zvyklý ze školy, nevidí v tom problém. Říkala jsem si pro sebe, jaké to pro něho je, když mu je 19 let, že mu někdo tyká nebo vyká.

2.3.1 Shrnující reflexe

Po první terapii jsem se rozhodla v rámci druhé terapii více oslovovat „poruchu“. Co dělá, jak dělá, kde dělá a samozřejmě i naopak, hledat výjimky, kde to je v pořádku. Na některé výjimky klient přišel sám, některé jsem našla já a snažila se je zviditelnit pro klienta. Pracovala jsem se škálou, zatím jen zkusmo, potřebovala jsem si ověřit, jak tomu klient bude rozumět. Škála pomáhala rozvíjet rozhovor, ale zároveň ukotvovala víc u tématu. Zkusila jsem oslovit klientův strach a přerámovat ho na zodpovědnost, a dokonce v jednom momentě jsem zmínila i slovo odvaha. Díky terapii jsem přišla na to, že se klient cítí „všeobecně opožděný“, nemá příležitost s nikým mluvit obecně, natož o svém problému, i když má skvělé rodiče. Těšily mne klientovy drobné pokusy zkoušet si komunikaci s cizími

5 Reframing

lidmi a celou dobu jsem si říkala, jak je možné, že se mnou – s cizí ženskou – si prostě normálně povídá. Byla jsem dnes víc zvědavá, takový výzkumník, který se nebojí o věcech mluvit, jak jsou, a klient se nelekl a zkoumal se mnou. Hlíkala jsem si svůj slovník, v jednom momentě jsem na škále měřila „problém“, ihned jsem to opravila na měření „jistoty“. Tohle bylo pro mne velmi náročné, asi nejvíc ze všech terapií vůbec jsem řešila jazyk a snažila se klientovy významy oslovit jinak. Přemýšlela jsem o tom, jestli do terapie nepřizvat rodiče chlapce, ale vzhledem k vymezenému času, který nám zbýval do zkoušek, jsem od toho upustila s tím, že klient evidentně stojí o to s někým mluvit, protože zatím nemá s kým. Mohlo by to ale třeba do budoucnosti být pro klienta velmi užitečné.

2.4 Třetí terapie (po 3 týdnech)

Na úvod se snažím o vytvoření bezpečí obvyklým povídáním o tom, jak se měl – jsou prázdniny. Tykám. Žádný záměr v tom není, spíš jsem na to tak přirozeně přešla. Mluvíme o jeho sestře, která studuje v Anglii a je velmi úspěšná. Reaguju záměrně: „Hustý, vy jste teda šikovná rodina.“⁶ Ptám se na to, jak se na praktické zkoušky připravuje. Bude tam jiná mistrová, bude mít možnost zkoušet si střihy s cizím člověkem. Zkouším opět škálu 0-10, odpovídá, že to je lepší než dřív, cítí se jistější, víc si věří. Nedaří se mi dostat ho ke konkrétnímu číslu. Říká, že se hodně ptal mistrové a zkoušel si věci. Ptám se, koho to napadlo, odpovídá, že jeho – oceňuju. Uchyluje se k líčení kadeřnického postupu. Mám ale pocit, že mu to pomáhá, protože si přepovídává postup a tím se ujišťuje. Chvilí edukuju, nasazuju si speciálně pedagogický klobouk, protože jsem u své kadeřnice pátrala, jak kadeřníci odhadují centimetry, které mají zákazníkovi odstříhnout. Mluví o figlech, paní kadeřnice i nabízela si u ní zkoušet (je to cizí paní, ale laskavá, mohlo by mu to pomoci).

V tomto bodě bohužel při poslechu nahrávek zjišťuju, že mi selhala technika, kamera přestala natáčet z důvodu stavebních prací v budově (přestala jít elektrina). Mám ale vždy poznámkový aparát. Bohužel nejsem schopná doložit zbytek terapie nahrávkou.

Vracím se ke škále, je dnes celkově na 7. Protože si zkoušel účesy a ptal se mistrové, je v jednotlivých třech účesech na číslech 7,4 a 6. Popisuje jednotlivé účesy k praktickým zkouškám. Nechávám ho. Aby to bylo o stupínek lepší, potřebuje si ještě věci zkoušet. Ptám se na domácí úkol, jak se mu dařilo. Zvládl třikrát dojít do obchodu a komunikoval

⁶ Ráda bych, aby ocenění mířilo buď ke klientovi samotnému, nebo k rodině, jejíž je součástí

s prodavačkami. Místo klasických běžně používaných frází se naučil ještě: „To máme ale dneska počasí.“ Sám to vymyslel. Hodně oceňuju („Jak tě to napadlo?), myslím, že to může využít i v kadeřnictví. Taky zkoušel objednávat na dovolené v Itálii, pomáhali mu rodiče. Ocenění slovní doprovázím i neverbálními gesty (*tohle dělám u dětí a mladistvých poměrně dost často, snažím se, aby to bylo uvěřitelné*). Tetelí se v tom. Běží mi hlavou, že už při setkání online, kdy jsem mu nějaké figle poradila, všechno nakonec vyzkoušel. Má tendence se s lidmi radit a pak to zkusit, zda to funguje. Zveřejňuju to nahlas, oceňuju. Poté se vracím ke škále. Jak vypadá ta 10? Má výuční list, rodiče jsou pyšní, taky sestra, babičky a děda. Možná i mistrová. Bude to úleva, protože už nebude ten tlak. Školu nemusí, vždycky to pro něho bylo docela těžké. Základka byla horší, teď už je to lepší. Kadeřnictví ho baví. Ptám se, koho to napadlo, aby byl kadeřníkem. Napadlo to taťku, prý se R. od mala rád „šlechtit“, geloval si vlasy. (*Běželo mi hlavou, kam se poděla moje představa OCD, která mi tam v minulosti naskakovala, protože tak nějak zmizela*).

2.4.1 Shrnující reflexe

Dnes jsem víc pracovala se škálou, včetně měření, jak se mu daří i v jednotlivých dílčích účesech k praktickým zkouškám. Sice jsem opět slyšela kadeřnické postupy, ale už mě to tak netrápí, mám pocit, že je v klidu, když to může někomu přeříkat. Vrátila jsem se k domácímu úkolu, zjistila jsem, že je ochotný věci zkoušet. Mám pocit, že jsem v této terapii v podstatě hlavně oceňovala cokoliv, co šlo. Dělala jsem to různými způsoby, když mělo jít o sestru, schválně jsem do ocenění zahrnula i jeho (resp. komplet rodinu). Přemýšlela jsem, jaké to je žít ve stínu velmi úspěšné zdravé sestry, jak se o tom doma mluví. Stále mám pocit, že mluvím s normálním klukem, vývojovou dysfázií nevidím a asi podle toho tak i mluvím. Dneska jsem taky asi zaplašila svoje fantazie o OCD. To, že mi naskakují při terapii do hlavy nějaké diagnózy je dáno jednak kontextem, jak se ke mně klient dostává a jednak tím, že jsem speciální pedagog zaměřený na patologie. Kdybych měla pocit, že tam OCD je, oslovila bych to nahlas a víc kutala, co mu to přináší.

2.5 Čtvrtá terapie (po 2 týdnech)

Pracuju na bezpečí (ptám se, jak se vedlo), řeším tykání/vykání, domlouváme tykání. Využívám ORS škály s tím, že si sám zakresluje do archu. ORS škálu zkusím záměrně kvůli

vizualizací⁷ a pak mám ještě jiný záměr – jak je na tom s odhady těch centimetrů, o kterých jsme spolu v minulosti mluvili (ORS škály se znázorňují na úsečkách). Osobní spokojenost má na 7. Popisuje aktuální situaci, je na sebe naštvaný, „málem se zbláznil“ – ustříhl si tkaničku na nových botách, myslí na to, dokud se to nevyřeší. Je ze sebe zklamaný. Co mu pomáhá to zvládat: rodiče, uklidňují ho. Blázní prý kvůli maličkostem, nosí jen minimum věcí, i když jich má dost, bojí se, aby se nezničily. (*Jiná podoba strachu a nejistoty?*) Popisuje podobnou situaci. Jak dlouho se to děje: od puberty, i dřív, zhoršuje se to. Co by řekla mamka: když byl malý, měl to takto i s hračkami. Co pomáhá při naštvání: nemyslet na to, ale moc to nefunguje. Co to zhoršuje: časová tíseň. Co pomáhá situaci zvládnout: když je doma, tak si o tom popřemýšlí, ale také to někdy nefunguje. Snažím se o normalizaci - každý něco občas nezvládneme. Co ho napadá – jít to nechat opravit, jít to reklamovat, neměl si je vzít, reklamovat to ale nejde, nechce lhát, asi by to dal na opravu. Uchyluje se k monologu o botách, jaké boty nosí, jaké si měl vzít. Jaké by to bylo, kdyby zůstaly boty v krabici: boty by byly v bezpečí. Po monologu shrnuju, co tedy 7 znamená.

Na ORS škále rodiny je na 10. Doma dobré. Jak kamarádi a dovolená? Nemá s kým, neví, jestli má povahu na to, aby byl s kamarády na dovolené. Je lepší jezdit na dovolenou s někým, koho zná. ORS škálu společnosti má na 6: štve ho, že musí chodit do školy, i když jsou prázdniny, bojí se praktických zkoušek, ale už si je jistější, protože nová mistrová mu dobře poradila a chválila. Následuje popis kadeřnického postupu. Shrnuju a zdůrazňuju, že šlo o cizí paní, zvládl to (*ocenění*). Takhle by to mělo vypadat u zkoušek. Paní mistrová říkala, že nemá strach, že by to nezvládl u zkoušek. Ptám se na pocit v té situaci (jaké to je slyšet, že cizí mistrová nemá strach?): je to super, mistrová ho chválila a volala to i jeho mamce. Snažím se, aby si uvědomil ocenění. Ptám se, jaké to bylo pro mámu, slyšet chválu od mistrové? Vyslovuju, že mu věřím, že ten výuční list na konci bude. Přesto se bojí chyby, že zazmatkuje. Co by mohlo pomoci: scénář? Přemýšlel už o tom. Opět líčí kadeřnický

7 Využila jsem českou verzi ORS škály v podobě 10 cm úseček, původně navrženou Scottem Millerem a přeloženou Zatloukalem a kol., dostupnou na webu Dalet (ZATLOUKAL, Leoš. et al. Výzkumně zaměřené publikace: Česká verze škál ORS a SRS. *Dalet* [online]. [cit. 2021-10-21]. Dostupné z: <http://www.dalet.cz/Clanky/scales-CZ.pdf>

postup, scénář má v hlavě. Vracím do hry scénář v písemné podobě (přijde mi to jako kuchařský recept na to, jak vytvořit úces) – tady spíše edukuju.

Celkově je dnes na 6: díky epizodě s botama, že přijeli později na terapii. Kdyby to bylo o stupínek lepší, bavil by se o tom s příbuznými. Vysvětluju, proč dnes ORS škála. Úsečky mi připadají podobné tomu, že mluví o špatném odhadu centimetrů. On ta čísla zakreslil správně, oceňuju. Shrnuju, věřím mu. Ptám se na odměnu za zvládnutí zkoušek (*konstruování budoucnosti*): nějaké peníze, oslava, přijede sestry přítel z Anglie. Opracovávám téma oslavy, inspirována účinkem rituálů, jak o nich pojednává např. Schlippe a Schweitzer (2006, s. 142-146).⁸ Peníze chce šetřit, kutám, na co, víc to chci zhmotnit. Chce mít peníze jako rezervu, takovou jistotu (!), oceňuju to. Časem si možná koupí auto z bazaru.

O čem ještě dneska bude řeč? Chce mluvit o tkaničkách, o oblečení, strachu, „nebláznění“. Když máma říká, ať neblázní, tak nepříjemným hlasem. Mluví o fleku na mikině, bál se, že se nevyperě. Jak to vypadá, když blázní? Na čem to poznají rodiče? Je smutný, vzteká se, není to jen u oblečení, i u jiných věcí. Je to strach dopředu, ještě to nezažil. Je prý zvláštní. Co tedy dělá? Mám pocit, že ochraňuje ty věci preventivně. Takže je opatrný? (*přerámování*) Oceňuju. Bojí se taky, že si zašpiní oblečení. Má rád všechno čisté. Jak to dělá ve škole? Je kadeřník (barvy atd.): máme figle (popisuje jaké). Podotýkám: Na fleky na oblečení jsou taky figle. Edukuju (vedu ho k tomu, že se dají situace, které ho nutí „bláznit“, řešit praktickými kroky). Samotného ho napadá, že by to mohl dát do čistírny, utíká k povídání o čistírnách ve svém okolí.

Zmiňuje, že může předpovídat budoucnost. Jak to vypadá konkrétně? Jeho oblíbená strana je levá, ale fén má vpravo, aby ho nezabil. Nesmí používat číslo 5, mozek mu to zakazuje, mohl by dostat pětku. Není to prevence jako s mobilem? (*snaha o přerámování*). Dělá to potíže? Na WC řeší, jak mají být otevřené dveře. Co to je: pověra? Opatrnost? (*snaha o přerámování*) Nemusí to být na škodu. Má problém vybírat černé věci, nosí to smůlu. Jak dlouho se to děje: před ústními zkouškami prý ne. Praktické zkoušky jsou hodně důležité. Co to je? Mluvíme o talismanech. Vzpomíná na příhodu u lékaře, kde byl na zákroku, doktorka mu dala prasátko pro štěstí. Popisuje, že mu doktorka odmítla dělat zákrok v den znamení ryb. Dává tomu důležitost. Mluví o tom, že den zkoušek bude taky speciální den – má narozeniny. Dávám si úkol, že mu něco přečtu ze speciální knihy o významech dnů (*mám*

⁸ SCHLIPPE, Arist von a Jochen SCHWEITZER. *Systemická terapie a poradenství*. 5.vyd. Brno: Cesta, 2006. ISBN 80-729-5082-7

v hlavě plán poselství v rámci závěrečné intervence). Rád by něco na cestu: co s momentálním stavem, vracím mu, že už to sám vymyslel a opakuju, že říkal, že mu pomáhá si o tom s někým popovídat, hodně oceňuju. Vlastně to vždycky vymyslí sám, stačí mu to připomenout.

2.5.1 Shrnující reflexe

Při této terapii se mi opět do hlavy vrátila myšlenka nějaké úzkostné poruchy, která se stupňovala do té míry, že jsem se rozhodla si víc načíst k vývojové dysfázii a úzkostným poruchám. Třeba tady chlapce zbytečně zpovídám a vyřešila by to nějaká pilulka. Na druhou stranu jsem se rozhodla, když už jsem to všechno vydržela poslouchat, že to nějak využiju, takže jsem ke konci lapla po tématu „věštění“ a dala si sama sobě za úkol v podobě poselství „vyvěštit“, jak dopadne klientův den D. Když tomu tak věří, možná uvěří i tomuhle. Pracovala jsem se škálou, využila jsem ORS škály, které jsou vizualizované, klientovi jsem na nich ukázala, že se stříháním centimetrů vlasů by to mohl zvládnout. Pracovala jsem s tématem odměny za to, že se zkoušky povedou, s oslavou jako rituálem. Zkoušela jsem přerámovávat, tradičně mi nejvíce pomáhalo při práci oceňování. Snad nejvíc ze všech proběhlých terapií odcházel klient spokojený, i se sám pochválil. Měla jsem během terapie pocit, že klient vždy jeden popis úzkosti nebo „bláznění“, který jsem nějak opracovala, nakonec přebil ještě těžším kalibrem. Říkala jsem si, jestli mu neříkám, že je to všechno úplně v pohodě. Trochu mě tím štvál, ale rozhodla jsem se zůstat trpělivá a vyčkat, co z toho nakonec bude. Dělal jsem jen to, co bylo v tu chvíli možné a vypadalo to, že to nejdřív nefunguje, ale ten konečný obrázek odcházejícího klienta, který byl spokojený a nasycený oceněním mne vyvedl z omylu. Pro to si sem asi nejvíc chodí, toho se mu nedostává.

Po této terapii hledám informace o vývojové dysfázii. Sice něco znám z učebnic, ale týká se to spíš komunikačních věcí, motoriky. McCabe a Meller (2004) uvádí několik dalších přidružených problémů k vývojové dysfázii – na úrovni chování, emocí a sociálního kontaktu. Takové dítě může mít potřebu rituálů, v řeči používat naučené fráze, tendence monologicky vyprávět jako obrana před selháním. Jeho chování někdy může vypadat autisticky.⁹ Odtud patrně pochází přepovídání kadeřnických postupů.

9 McCabe, P. C., & Meller, P. J. (2004). The Relationship Between Language and Social Competence: How Language Impairment Affects Social Growth. *Psychology in the Schools*, online [cit. 2021-10-15]. 41(3), 313–321. Dostupné z: <https://doi.org/10.1002/pits.10161>

2.6 Pátá terapie (po 2 týdnech)

Dneska bych ráda viděla, co vývojová dysfázie umí. Začínám tradičně vytvářením bezpečí, jak se klientovi vede. Chodí na trénink, trénoval si sám na zkoušky, chodí na doučování. Trénink na zkoušky si dělal sám za sebe? Ano. Mluvíme o boxu, dělá ho 7 let, oceňuju. Jak ho to napadlo? Chtěli to rodiče začalo ho to bavit, aby se naučil bránit. Dá se to využít? Jo, dělá to pro zábavu. Ještě dělá angličtinu. *(u tohoto klienta mám mnohem větší tendenci nespěchat, takže úvodní „napojovací“ fáze mi trvá mnohem delší dobu než obvykle).*

Oslovuju téma tykání x vykání: neřeší to. Vracím se ke škále 0-10 v souvislosti s ukončováním školy, dnes je to lepší. Zkoušel si dílčí části zkoušky, už neměl jednu stranu delší a druhou kratší. Jak to, že to najednou funguje? Neví, možná si myslí, že líp dává ruce. Vyptávám se trénink (ze speciálně pedagogického hlediska) a realie kolem něho.

Jak to dělá? Jak ho napadlo, že to vyzkouší? Následuje kadeřnický postup. Nechávám ho, je díky tomu v klidu. Vracím ho ke škále, je v rámci závěrečných zkoušek 7. Má strach, že zasmatkuje. Opět následuje kadeřnický postup. Ujišťuje se, že je postup správný, bojí se, že mu strhnou body. Zabíhá do detailů nesouvisejících s terapií, ale nechávám ho. Schválně respektuju jeho systém a jen zkoumám a přihlížím, co to s terapií dělá. O stupeň lepší = 8 (jistota) by znamenalo si účesy zkoušet. Mluví opět o kadeřnickém postupu, obavách. Ptám se na „figle“, jak se to opravuje, když se to nepovede. Spolužačka mu říkala, že u zkoušek R. bude mít fajn mistrovou. Bude v klidu? Při odpovědi uniká zase k monologu mimo téma.

Vracím ho ke škále, znovu opakuju, jak by to vypadalo, kdyby byl na 8. Chce trénovat, byl by víc v klidu. Jak bude trénovat (ptám se na plán)? Oceňuju. Popisuje, ujišťuje se. Co pomáhá být v klidu, má rituál, talisman? Ptá se různých lidí, jestli to zvládne. Říká si to i sám. Věří si. Zdůrazňuju proměnu, oceňuju. Jak se mu to stalo? To, že zvládl ústní zkoušky. Připomínám ještě lidi kolem něj, jak ho oceňovali, fandili mu. Lebedí si v tom. Mluvíme o budoucnosti a případném dalším studiu, nechce se mu, chce pracovat.

Jak vypadá 10? Má výuční list, škola je za ním. Jak poznáme, že nemáme pokračovat v terapiích (ukončování terapií). V rámci zakázky „školní jistoty“ tak, že bude mít výuční list. Ale rád by ještě v budoucnosti řešil „kadeřnickou jistotu“. Více se věnujeme rozdílu obou zakázek. Jak pracuje s přáním nebo instrukcí zákazníka. Uchyluje se opět k líčení kadeřnického postupu. Oslovuju jeho trpělivost. Také jsem se ptala, jak mu v tom dneska

bylo, trochu utekl od odpovědi, ale neverbální komunikace a opakované děkování na konci mi říkaly, že byl ještě mnohem víc v pohodě než kdy jindy. Mluvíme ještě o výsledku zkoušek, je velmi mile překvapený, že jsem zvědavá na výsledek a chci po něm, aby mi dal vědět.

2.6.1 Shrnující reflexe

Dnes jsem chtěla zkusit nechat více klienta vést a já sama jsem chtěla následovat. Dopředu jsem si řekla, že se pokusím využít jen škálu a občas ocenění, ale nechám prostor klientovi, protože mám dojem, jestli mu nedělá dobře prostě jen to, že si vypráví svým stylem. Mým cílem bylo spíš ho aktuálně držet víc v klidu, mapovat, jak na tom je, pokud na tom bude líp, pokládat otázky na zvládnání. Monologů mimo téma bylo mnohem víc než kdy jindy, trochu jsem měla potíž se udržet to poslouchat. Byla jsem mnohem víc úspornější, což by mohlo znamenat, že jsem se tolik nenadřela, ale mám pocit, že opak je pravdou. Paradoxně klient odcházel opět naprosto spokojený, tetelil se při pochvale. Nejsem s tímto způsobem vedení terapie úplně spokojená, i když se mi podařilo využít tradičních nástrojů, které se mi u klienta osvědčily. Myslím na to, že za 2 týdny klient dělá zkoušky, jestli je tohle to, co mu pomáhá. Uklidňuju se tradičním: „Věř svým očím“. Oči prostě viděly naprosto spokojeného klienta, který si dokonce už i věří, že zkoušky zvládne. Já sama mu věřím už dávno.

2.7 Šestá terapie (po 2 týdnech)

Jde o poslední terapii před zkouškami, probíhá online. Navazuju bezpečí, jak se má, jak je na tom s přípravou. Trénoval účesy a ještě poslední dva dny trénovat bude. Na škále 0-10 je na 7, není tolik ve stresu, věří, že by to dal, bojí se zmatkování, že se splete, že se něco nepovede, ale dalo by se to vysvětlit. Co by mohlo pomoci, aby to bylo o stupeň lepší: ptát se, povzbuzování rodičů. Co má vyzkoušené, že mu u zkoušek funguje? Přeríkává si znovu kadeřnický postup, nechávám ho. Pak shrnuju, co mu funguje, oceňuju, že tak poctivě trénuje dílčí účesy. Bojí se ještě, aby měl dostatek času, neví, jak to bude. Nechávám ho si to přeríkat časově. Zkouším s klientem mluvit o výsledku zkoušek, jaké pocity budou, až to zvládne: uleví se mu. Komu bude volat výsledek jako prvnímu. Kladu dále znovu otázky k budoucnosti. Mluví o svých plánech.

Vracím ho k začátku naší spolupráce a k tomu, že naši spolupráci iniciovala paní mistrová. Co by teď řekla? Popřála by mu hodně štěstí. Co si vůbec myslí o tom, že se paní mistrová do toho vložila? Je to od ní moc hezké. Dále se ptám, co by mu vzkázali další lidé.

Co by řekla mamka? Povzbuzovala by ho, držela by palce, na škále by ho viděla na 7. Už ty věci umí, ví si rady. Ale zbylé 3 body obsahují zmatkování a stres. Pokouším se o normalizaci trémy. Co by řekl táta: to samé co máma. Řekl by 7 nebo jiné číslo? Řekl by 7. Vracím se k rozdílu, o kterém mluvil na začátku, jaký je tedy rozdíl u ústních zkoušek a teď. Dílčí úspěch mu pomohl, že to je teď lepší. Ještě přeříkává stručně průběh ústních zkoušek. Pochválil ho učitel, od kterého to nečekal. Zdůrazňuju, že si toho učitel všiml. Mluví o dalších učitelích, že ho pochválili, říkali, že nemají strach, že by to nezvládl. Že se nemáme bát. Jak to udělal, že zvládl ústní zkoušky (když se mu klepaly ruce): díval se na učitele. Dá se to využít znovu? Myslí, že to bude v pohodě. V čem cítí největší klid? Říká si, že zkoušky dá. Někdy si říká, že je nedá, kolísá to. Shrnuju, co říkal, že dělá, aby byl v klidu, jak to dělá? Vzpomíná na vtipné příhody. Zase shrnuju, co pomáhá. Nosí talisman? Rád by si vzal kamínek z dovolené, ale neví. Nemohla by ho vymyslet mamka? Někdy rodiče talismany dětem na zkoušky dávají.

Zpátky se vracím k oslavě. Na co se může těšit? Na oslavu narozenin. Že se to povedlo. Kdo bude na oslavě? Rodiče a ségra.

O čem by ještě chtěl dnes mluvit, aby mu to bylo k užitku. Říká, že o nejistotě v kadeřnickém postupu, ale jinak si už je jistý. Následně popisuje kadeřnický postup. Neví odpovědi na nějaké otázky, které se týkají průběhu zkoušek. Trochu edukuju, aby odpovědi získal. Má potřebu se ujistit přeříkáváním možného průběhu zkoušek. Ptám se, co by pro něj znamenalo, kdyby tam byl cizí člověk. Co mu pomáhá, aby byl v klidu? Reaguje: „Teď jsem tomu nerozuměl.“ Znovu vysvětluju, na co se ptám. Dávám tip, co by mohl zkusit, aby dostal odpovědi na své otázky kolem zkoušek.

Následuje moje poselství: mluvím o posunu, oceňuju, připomínám, že na něho myslí dost lidí, shrnuju, co mu pomáhá. Dávám najevo, že mu věřím, že zkoušky zvládne. Je potěšený. Konec terapie se odehrává v lehce humorné a dojemné atmosféře. Znovu oprašuju i vidinu budoucnosti. Ráda bych, aby se ozval, jak to dopadlo, případně pokud by potřeboval ještě nějaké setkání. S tím se loučíme.

2.7.1 Shrnující reflexe

Jde o závěrečnou terapii před zkouškami, musela bohužel proběhnout online, ale to ničemu nevadilo. Snažila jsem se pracovat se škálou, aby klient viděl, kam až se dostal, hodně jsem shrnovala i z minulých setkání. Hledala jsem ještě nějaké zdroje na teď a tady. Protože

jsem věděla, že klientovi velmi pomáhá, že si může nejistotu před zkouškou zmírnit tím, že si přepovídá nahlas postupy, dávala jsem mu k tomu prostor. Pracovala jsem i s výjimkami, co mu už jde, v čem si jistý je. Pokládala jsem znovu otázky na zvládnání, konkrétně u minulé zkoušky. Také jsem rozvíjela téma rituálů (talisman, oslava). Terapii jsem prokládala občasným oceněním, které na konci terapie mělo podobu závěrečného poselství.

2.8 Po týdnu

R. mi napsal stručný email, že úspěšně zvládl zkoušky. Poté mi volala jeho maminka, velmi dojatá. Klient má výuční list, teď si chvíli odpočine a pak bude mít místo v kadeřnickém salonu. Celá rodina je velmi nadšená, jsou na něho pyšní. Hodně mu pomáhalo, že mu někdo věřil, myslel na to, mluvili doma o vyšším sebevědomí. R. je na tom od doby získání výučního listu mnohem lépe, uvažuje, že se někdy možná ozve sám.

3 Závěrečná reflexe

Při terapii s tímto klientem jsem musela pracovat mnohem více úsporněji než obvykle. Nepoužila jsem vůbec nic z kreativních technik, které běžně používám (pískoviště, arte prvky, terapeutické karty apod.). Měla jsem informaci z prvního setkání, že klient má potíže takovým věcem rozumět. Víc jsem pracovala s jazykováním, škálou (včetně ORS), Silnou pětkou, Andersonem, 10+1 vodítka K. Ludewiga, přerámováním. Silnou zbraní bylo oceňování, protože šlo o klienta, který si nevěřil a moc ocenění za svůj život nezažil. Snažila jsem se o práci s konstruováním budoucnosti, využívala tématu oslavy jako rituálu a oceňujícího prvku.

Co se mi nevedlo: zpočátku jsem se trápila s cyklením klienta u popisů kadeřnických postupů. Časem (a taky po hlubším prostudování, jak to mají klienti s vývojovou dysfázií) jsem klientův způsob přemýšlení a řeči přijala, protože mu pomáhal se ujistit, že je na správné cestě. A jistota a sebevědomí bylo to, na čem jsme spolu pracovali. Občas jsem sklouzla k edukaci. Cyklení a edukativní vložky mě nejdříve frustrovaly, měla jsem pocit ztráty času. Zjistila jsem ale po poslechu prvních nahrávek, že to je můj problém, jsem výkonově nastavená a tím se mi stává, že mám potřebu při každé terapii hodně pracovat a někdy k tomu vedu i klienta. Sváděla jsem se sebou vnitřní boj, ale pak jsem to opustila a bylo líp.

Co se mi vedlo: ocenění, připojení, bezpečí, reframing (přerámování), práce se škálou.

Co bych udělala příště jinak: mnohem dřív bych si přečetla víc podrobností k „diagnóze“, abych měla sama pro sebe větší klid a vysvětlení pro věci, co se v terapii dějí. Ráda bych využila domácího úkolu k tomu, aby klienta dovedl do situace, ve které by se choval jinak. Nemyslím v duchu tréninku např. zlepšení v řeči, ale právě v děláni opačných věcí, podobně jako např. nespavost léčená bdělým stavem. Při této terapii jsem „nevíru“ okolí a samotného klienta v to, že zvládne závěrečné zkoušky zdolávala vlastní vírou a oceňováním a klient na to slyšel. Ale mít dar toho vědět, který ze symptomů bych měla klientovi upravit v paradoxní domácí úkol, mohlo by to terapii zase posunout někam dál.¹⁰

Díky práci na tomto případě jsem si uvědomila, jak mě můj vlastní systém někdy svádí k tomu, abych s klientem hodně pracovala a vytěžila pro něho co nejvíc v krátkém čase. I když jsem měla omezený čas na práci, klient byl nakonec ten, který mi ukázal, že není

10 Viz DE SHAZER, Steve. *Klíče k řešení v krátké terapii*, s. 28-29

potřeba tolik spěchat, spíš dát prostor k možnosti vůbec s někým věci sdílet, trochu zkoumat a hodně oceňovat. Vnitřně jsem se „umravnila“ a vrátila k pouhému základu, který fungoval.

4 Použitá literatura a poděkování

DE SHAZER, Steve. *Klíče k řešení v krátké terapii*. Přeložil Pavla DOLÁKOVÁ. Praha: Portál, 2017. Spektrum (Portál). ISBN 978-80-262-1244-7.

KŘÍŽOVÁ, Soňa. *Systemická terapie při práci s dětmi s problémy v chování* [online]. Brno, 2020 [cit. 2021-10-23]. Dostupné z: <https://is.muni.cz/th/xedko/>. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Věra VOJTOVÁ.

LUDEWIG, Kurt. *Základy systemické terapie*. Praha: Grada, 2011. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3521-4

McCABE, P. C., MELLER, P. J. (2004). The Relationship Between Language and Social Competence: How Language Impairment Affects Social Growth. *Psychology in the Schools*, online [cit. 2021-10-15]. 41(3), 313–321. Dostupné z: <https://doi.org/10.1002/pits.10161>.

SCHLIPPE, Arist von a Jochen SCHWEITZER. *Systemická terapie a poradenství*. 5.vyd. Brno: Cesta, 2006. ISBN 80-729-5082-7.

ZATLOUKAL, Leoš. et al. Výzkumně zaměřené publikace: Česká verze škál ORS a SRS. *Dalet* [online]. [cit. 2021-10-21]. Dostupné z: <http://www.dalet.cz/Clanky/scales-CZ.pdf>

a vše, co jsem se v rámci výcviku UT 16 naučila od lektorů Ivana Úlehly, Zdeňka Macka, Zuzky Kocábové, Lenky Šimkové, Honzy Soldána, Honzy Hesouna, Pavly Lhotové, Hanky Zamastilové a Kuby Ondery, kterým patří můj velký dík.