editoři

Mika Launikari a Sauli Puukari

Multikulturní poradenství

Teoretické základy a osvědčené postupy v Evropě

euro | guidance

Multikulturní poradenství

Teoretické základy a osvědčené postupy v Evropě

Mika Launikari a Sauli Puukari
editoři

Multikulturní poradenství
Teoretické základy a osvědčené postupy v Evropě

Poprvé publikováno v anglickém jazyce pod názvem:
Multicultural Guidance and Counselling. Theoretical Foundations and Best Practices in Europe.
© Centre for International Mobility CIMO and Institute for Educational Research, University of Jyväskylä, 2005

V české edici vydává:
© Dům zahraničních služeb MŠMT pro Centrum Euroguidance, 2009.

ISBN: 978-80-87335-07-9

Obsah

Slovo úvodem 6
Nancy Arthur

Předmluva 8
Mika Launikari & Sauli Puukari

Poděkování 12
Mika Launikari & Sauli Puukari

I. ČÁST | ÚVOD 14

1 Evropský kontext multikulturního poradenství 16
Mika Launikari a Sauli Puukari

2 Multikulturní poradenství: východiska a perspektivy 26
Sauli Puukari a Mika Launikari

3 Hlas imigranta – složitost vztahu klienta a poradce 39
Antoinette Batumubwira

II. ČÁST | KONCEPTUÁLNÍ A FILOZOFICKÉ ZÁKLADY 46

4 Kultura jako východisko a rámec pro poradenství – základní koncepty a perspektivy 47
Elena A. A. Garcea

5 Od raných kroků ke „čtvrté síle" v poradenství – historické a současné perspektivy vývoje multikulturního poradenství 60
Bente Højer, Sauli Puukari a Mika Launikari

6 Globalizace, postmodernost a migrace – přehodnocování kulturní identity 80
Nader Ahmadi

7 Světový názor v multikulturním poradenství 94
Juha Parkkinen a Sauli Puukari

8 Filozofický základ multikulturního poradenství 110
Pirkko Pitkänen

III. ČÁST | MULTIKULTURNÍ PŘÍSTUPY A METODY 120

9 Interkulturní komunikace jako úkol v poradenství pro imigranty 121
Mika Launikari

10 Demystifikovat druhého – zvládání interkulturních konfliktů pomocí aktivit Crossing Borders 136
Garba Diallo

11 Multikulturní poradenské kompetence – důsledky pro výcvik v poradenství citlivém k odlišnosti 157
Pia Nissilä a Marjatta Lairio

12 Sociálně-pedagogický rámec pro multiprofesní spolupráci při podpoře lidí v multikulturním kontextu 170
Juha Hämäläinen, Piia Puurunen a Mirja Määttä

IV. ČÁST | OSVĚDČENÉ POSTUPY MULTIKULTURNÍHO PORADENSTVÍ V RŮZNÝCH KONTEXTECH 184

13 Poradenství pro děti a adolescenty z imigrace ve vzdělávacích institucích 185
Helena Kasurinen, Päivi-Katriina Juutilainen, Helena Mastoraki a Sakari Saukkonen

14 Poradenství pro dospělé imigranty ve vzdělávací instituci 206
Irmeli Maunonen-Eskelinen, Leena Kaikkonen a Pamela Clayton

15 Sociodynamický přístup k mezikulturnímu kariérovému poradenství 224
Ritva Johansson, Tarja Ståhl a Kai Koivumäki

16 Poradenství pro imigranty v pracovním životě – osvědčené postupy 237
Tero Mikkola, Maria-Liisa Korolainen, Karoliina Kuisma a Reet Mammon

17 Přežít mučení a válku – několik úvah o poradenství a terapii 254
Sabine Charpentier

V. ČÁST | ZÁVĚR A VÝZVY DO BUDOUCNA 268

18 Multikulturní poradenství v Evropě – úvahy a výzvy 269
Sauli Puukari a Mika Launikari

Seznam některých důležitých organizací 282

O editorech 284

O přispěvatelích 286

Slovo úvodem

Nancy Arthur

Jedním z nejvýznamnějších trendů v současné společnosti je mobilita obyvatelstva mezi státy. Motivů, které vedou lidi k pohybu mezi zeměmi, je mnoho – včetně dobrovolné migrace, kdy se jednotlivci záměrně rozhodují hledat nový způsob života. Naopak nedobrovolná migrace znamená utrpení jedinců a rodin, které byly vyhnány ze svých domovských zemí, často vinou chaotických situací jako jsou války, změny životního prostředí nebo utlačující společenské a politické režimy. Okolnosti, které vedou lidi k migraci, lze přesněji vyjádřit jako kontinuum volby, protože jen zřídka se najdou bezvýhradně pozitivní okolnosti a ideální podmínky. Bez ohledu na okolnosti musí imigranti a uprchlíci v nové zemi čelit mnoha nárokům spojeným s přizpůsobováním a integrační proces je tak hlavním úkolem pro poskytování profesionálních služeb.

Publikace *Multikulturní poradenství – teoretické základy a osvědčené postupy v Evropě* poskytuje čtenářům mnoho náhledů, ze kterých mohou zkoumat migraci v sílícím multikulturním kontextu. Prvořadým cílem tohoto sborníku je poskytnout čtenářům teoretické rámce a praktické strategie zavádění poradenství pro lidi, kteří se snaží integrovat do evropské společnosti. Mnozí z autorů se zabývají otázkami globalizace z perspektivy lidského kapitálu a připomínají tak čtenářům, že globalizace je více než produkty a služby – týká se především lidí. Čtenáři se dozvědí o mnoha problémech adaptace, kterým jednotlivci při vstupu do vzdělávacího prostředí a pronikání na pracovní trh čelí. Klíčový pohled se otevírá na integraci jako proces vzájemné adaptace mezi migranty a hostitelskou společností.

Role poradenství se vyvíjí tak, aby uspokojovalo potřeby jedinců, kteří přecházejí mezi kulturami. Příprava migrantů, odborníků i vzdělávacího a zaměstnaneckého prostředí na začlenění migrantů do společnosti přináší řadu úkolů. Autoři ale posouvají diskusi od soustředění na problémy směrem k strategiím, jež by mohly podpořit jednotlivce a zlepšit stávající politiku, programy a služby. Rámec multikulturního poradenství představený v této knize nabízí čtenářům k použití modely a jejich praktické uplatnění při práci s jednotlivci z různorodých kultur.

Ve světle globálních trendů směřujících k mobilitě bude pro čtenáře poučné dozvědět se o multikulturním poradenství v evropském kontextu. S tím, jak se hranice obchodu, cestování a zaměstnávání ve světě posouvají, musí odborníci přemýšlet o svých metodách a o způsobech, jak zvýšit své multikulturní kompetence. Potřebují se také umět dívat mimo známé souvislosti, aby lépe porozuměli tomu, jak teorie a její uplatňování v jiných zemích odpovídají místní politice a praxi. Publikace *Multikulturní poradenství – teoretické základy a osvědčené postupy v Evropě* je vítaným příspěvkem k odborné literatuře. Obsahuje mnoho jedinečných příspěvků, které lze použít při navrhování a poskytování profesionálních služeb v evropském kontextu i v jiných zemích. Kniha také poskytuje výhled do budoucnosti, kdy se spolupráce mezi profesionály z různých oborů a mezi zeměmi stane rozhodující silou k prosazení společenských změn.

Nancy Arthur, Ph.D.
University of Calgary
Kanada

Předmluva

Mika Launikari a Sauli Puukari

Evropa je dnes etnicky, nábožensky, jazykově a kulturně složitou realitou. Je domovem milionů lidí z neevropských prostředí a působí na ni souvislosti a kulturní vlivy z celého světa. Proto jsou porozumění různým kulturám a schopnost s nimi komunikovat velmi užitečné pro všechny poradce, pracující v Evropě 21. století s nejrůznějšími minoritními populacemi.

Většina odborných publikací o multikulturním poradenství byla vydána ve Spojených státech a Kanadě, dvou zemích s dlouhou tradicí přistěhovalectví a kulturní diverzity. Ačkoliv multikulturalismus není novým jevem ani v Evropě, toto je vůbec první iniciativa k vytvoření evropské příručky, jež by se z teoretické i praktické perspektivy zabývala multikulturním poradenstvím. Publikace *Multikulturní poradenství – teoretické základy a nejlepší praxe v Evropě* je výsledkem úsilí expertů z řady evropských zemí, kteří se čtenáři sdílejí své vědecké poznatky a praktické zkušenosti. Příručka v jednom svazku shrnuje některé z nejhlubších dostupných textů o multikulturním poradenství v oblasti vzdělávání, výcviku a zaměstnanosti.

Publikace má dvojí funkci. Na prvním místě je to příručka pro poradce, kteří pracují s klienty z řad imigrantů a hledají podrobné informace a názory k teoriím, metodám a osvědčeným postupům multikulturního poradenství. Dále je určena instruktorům poradců, kteří mohou obsah a cvičení z příručky zapracovat do svých výcvikových programů k rozvíjení multikulturní citlivosti a dovedností účastníků kurzů. Užitek z příručky mohou mít rovněž pracovníci personálních oddělení v mnohonárodních a multikulturních organizacích.

Koncept kultury je velice komplexní a zahrnuje různé úrovně a úhly pohledu. Tato kniha neposkytuje čtenáři souvislý a jednotný pohled na tento koncept napříč celým textem, přesto přináší – občas přímo, jindy implicitně – myšlenky, na kterých může čtenář stavět vlastní přístup k pojetí kultury. Vzhledem k tomu, že autoři textu pocházejí z různých zemí a z různých vědeckých oborů, rozhodli jsme se definici kultury „nestandardizovat". Následující aspekty kultury lze přesto vnímat jako spojující články publikace:

- Lidské bytosti jsou společenskými bytostmi, které rozvíjejí kultury s podobnostmi i odlišnostmi: v poradenství by měly být brány v úvahu nejen odlišnosti, ale i podobnosti.
- Kultura nás obklopuje od počátku našeho života a své „domácí" kultuře nebo kulturám se učíme přirozeně v každodenních interakcích. Často si nejsme své vlastní kultury vědomi a je proto důležité pochopit, jak je její vliv významný.
- Učení se kultuře není pouze pasivní asimilace, kulturu zároveň společně s ostatními lidskými bytostmi vytváříme.

Za multikulturní považujeme celé poradenství v tom smyslu, že poradci musí přijmout fakt, že každý z jejich klientů vnáší do poradenského procesu svou jedinečnou osobní historii a kulturu (tj. gender, sociální vrstvu, náboženství, jazyk atd.). Ovšem vzhledem k současným úkolům, které před Evropu i jiné části světa kladou imigrace a multikulturalismus, tkví hlavní důraz této knihy v tom, jak v poradenství reagovat na potřeby kulturních menšin.

V této knize nechceme zdůrazňovat rozdíly mezi multikulturním vedením (guidance) a multikulturním poradenstvím (counselling), vedení (guidance) se v širokém slova smyslu vztahuje k „řadě procesů, kterými jsou jedinci vedeni k získání schopností, jež jim umožní činit informovaná rozhodnutí a změny související s jejich vzdělávacím, kariérovým a osobním rozvojem". Spadají sem aktivity jako informování, rady, poradenství, hodnocení, uschopnění, obhajování a poskytování zpětné vazby (Watts & Kidd 2000, 489). Vedení (guidance) bylo často spojováno s informacemi, které mají klíčovou roli ve všech poradenských aktivitách (např. Brown 1999). Poradenství (counselling) se často týká „hlubších"

procesů, kdy poradce pracuje spolu s klienty a pomáhá jim v řešení jejich problémů a při přijímání vlastních rozhodnutí. Občas je mezi vedením (guidance) a poradenstvím (counselling) činěn striktní rozdíl. Často je to spjato s tím, jak utvářející se odborné organizace usilují o určitou profesionální identitu. Vedení a poradenství jsou však po mnoha stránkách propojeny a navzájem se doplňují (Watts & Kidd 2000, 492–494). Dáváme přednost tomu chápat vedení a poradenství jako „společníky", kteří pomáhají lidem v multikulturních společnostech. Na mnoha místech v této knize však budeme používat termín *„multikulturní poradenství"* místo „sesterského pojmu" *multikulturní vedení a poradenství*.[1]

Rozhodli jsme se používat termín multikulturní poradenství, protože se domníváme, že dobře vyjadřuje fakt, že v Evropě i v dalších částech světa existují četné kultury. Věříme, že tento termín odráží jak realitu (existenci několika kultur), tak ideál – konstruktivní a na součinnost orientované soužití více kultur, jež je cílem pro Evropu i celý svět. Přibližně ve stejném smyslu se používají také termíny mezikulturní (Pedersen 1985), transkulturní (d'Ardenne & Mahtani 1989), kulturně odlišné (Sue & Sue 1990) a interkulturní (Karem & Littlewood 1992). Tyto přístupy se soustřeďují na kulturu a etnicitu, zatímco v jiných (viz například Pankhania 1996; Lago & Thompson 1996) tvoří hlavní prvek poradenství „rasa" (více rovněž Moodley 1999). Vzhledem k tomu že „rasa" je kontroverzní koncept (viz například Mio a kol. 1999), preferujeme v této knize terminologii vztahující se ke kultuře a etnicitě.

Jako editoři doufáme, že všichni čtenáři této příručky budou vnímat diverzitu, multikulturalismus a respekt k dalším lidským bytostem jako důležitá východiska ve svém soukromém i profesním životě.

Mika Launikari,
Helsinki, Finsko

Sauli Puukari
Jyväskylä, Finsko

1 | Poznámka překladatelky: v češtině existuje pro oba výrazy originálu *guidance a counselling* jediný termín, a to *poradenství*. Pro výraz *guidance* existuje v češtině ekvivalent *vedení*, ten však označuje dosti specifickou aktivitu, se kterou se lze v poradenství také setkat, ale nelze ho použít k označení celé oblasti. Proto bylo s jedním z editorů této knihy dohodnuto, že v celém českém překladu bude výraz *poradenství* nahrazovat oba anglické termíny. To mj. také vysvětluje rozdíl mezi názvem knihy v angličtině a v češtině.

Literatura

D'Ardenne, P. & Mahtani, A. 1989. Transcultural counselling in action. London: Sage.

Brown, P. 1995. Cultural capital and social exclusion: some observations on recent trends in education, employment and the labour market. Work, Employment and Society 9 (1), 29–51.

Kareem, J. & Littlewood, R. (Eds.) 1992. Intercultural therapy: Themes, interpretations and practice. Oxford: Blackwell Scientific.

Lago, C. & Thompson, J. 1996. Race, culture and counselling. Buckingham: Open University Press.

Mio, J. S., Trimble, J. E., Arredondo, P., Cheatham, H. E. & Sue, D. (Eds.) 1999. Key words in multicultural interventions. A dictionary. Westport, CT: Greenwood Press.

Moodley, R. 1999. Challenges and transformations: Counselling in a multicultural context. International Journal for the Advancement of Counselling 21, 139–152.

Pankhania, J. 1996. Black feminist counselling. Buckingham: Open University Press.

Pedersen. P. B. 1985. Handbook of cross-cultural counseling and therapy. New York: Praeger.

Sue, D. W. & Sue, D. 1990. Counseling the culturally different: Theory and practice. 2nd ed. New York: John Wiley & Sons.

Watts, A. G. & Kidd, J. M. 2000. Guidance in the United Kingdom: Past, present and future. British Journal of Guidance & Counselling 28, 485–502.

Poděkování

Mika Launikari a Sauli Puukari

Publikace *Multikulturní poradenství – teoretické základy a osvědčené postupy v Evropě* představuje konec událostmi nabité cesty, která na podzim 2003 započala ve Finsku a během roku 2004 vedla přes celou Evropu. Dnes, na začátku roku 2005, bychom rádi vyjádřili své díky množství lidí a institucí, bez kterých by tato kniha nemohla vzniknout.

Rádi bychom poděkovali agenturám a úřadům, které finančně podpořily naše úsilí: Evropské komisi (prostřednictvím sítě Euroguidance, financované Generálním ředitelstvím pro vzdělávání a kulturu), finskému Centru pro mezinárodní mobilitu CIMO, finské Národní vzdělávací radě a finskému ministerstvu práce.

Naše nejupřímnější díky patří všem členům editorského týmu, kteří nám v klíčových momentech produkce nabídli morální podporu, povzbuzení a utvrzení: dr. Heleně Kasurinen (finská Národní rada pro vzdělání), panu Kai Koivumäkimu (finské Ministerstvo práce), dr. Päivi-Katriině Juutilainen (University of Joensuu) a paní Kirsti Vänskä (Jyväskylä Polytechnic, Vocational Teacher Education College).

Tato příručka je produktem práce mnoha evropských expertů a vědců, kteří s nadšením spolupracovali na předání svých vynikajících znalostí z multikulturního poradenství širokému publiku. Všem autorům publikace patří naše upřímné poděkování za ochotu podělit se na těchto stránkách o své hluboké odborné zkušenosti.

Obzvlášť oceňujeme podporu ze strany recenzentek, dr. Nancy Arthur z University of Calgary v Kanadě a dr. Sandry Collins z Athabasca University v Kanadě, kterým vděčíme za vědecké posouzení materiálů a za rozsáhlý přehled o multikulturním poradenství, přeměnách u imigrantů a uprchlíků a o základních kamenech poradenství a kariérního rozvoje. Jejich pronikavá zpětná vazba a skvělé návrhy pro nás byly v průběhu práce velkou pomocí.

Také chceme poděkovat paní Liise Hughes za její pomoc v jazykové a stylistické oblasti.

Zvláštní poděkování náleží Institutu výzkumu ve vzdělání (University of Jyväskylä), který se ujal vydání této příručky *Multikulturní poradenství – teoretické základy a osvědčené postupy v Evropě*. Díky hladké spolupráci a imponující pružnosti jeho pracovníků spatřila tato publikace světlo světa přesně podle původního plánu.

Je takřka nemožné zmínit jména vás všech, kdo jste nás v průběhu práce inspirovali. Ale nemůže být pochyb, že vy všichni, se kterými jsme o této publikaci hovořili, jste nám pomohli cennými vhledy do problematiky multikulturního poradenství. Vaší pomoci si vysoce ceníme.
Děkujeme vám.

30. ledna 2005

Mika Launikari
Editor
Helsinki, Finsko

Sauli Puukari
Editor
Jyväskylä, Finsko

I. ČÁST | ÚVOD

1 Evropský kontext multikulturního poradenství 16
Mika Launikari a Sauli Puukari

2 Multikulturní poradenství: východiska a perspektivy 26
Sauli Puukari a Mika Launikari

3 Hlas imigranta – složitost vztahu klienta a poradce 39
Antoinette Batumubwira

Úvodní část se bude věnovat dvěma širokým tématům: evropskému kontextu multikulturního poradenství a různým významům a souvislostem, které se k němu vztahují. Jak naznačuje název této knihy, je určena především pro evropské obecenstvo, ale nabízí cenné postřehy i pro širší publikum. Multikulturalismus je v mnoha ohledech globálním jevem současného světa. Zdá se také, že ze západních zemí rozpoznaly multikulturalismus a multikulturní poradenství jako důležité téma dříve Spojené státy než Evropa. Kareem a Littlewood (1992) to ve svém srovnání Británie a Spojených států připisují jednoznačnému chápání Spojených států jako země imigrantů. V důsledku toho byl výzkum i rozvoj multikulturního poradenství v Severní Americe velice aktivní. Proto budeme spolu s evropskými a dalšími prameny široce užívat také relevantní severoamerickou literaturu k tomuto tématu.

Od evropského čtenáře to vyžaduje aktivní, kritické čtení a tvůrčí uplatňování myšlenek prezentovaných v této knize v souvislostech, ve kterých se sám pohybuje. Zdá se ovšem, že mnohé z obecnějších idejí multikulturního poradenství jsou – s určitou opatrností – přenosné z jedné země do druhé. Jak v osobním, tak ve virtuálním kontaktu s lidmi, kteří se od nás liší kulturou, je nutný otevřený dialog, aby mohly vzniknout funkční interpretace a zásady jednání. Totéž platí pro tuto knihu a čtenáře. Úvodní kapitolu uzavřou postřehy imigrantky do Evropy. Doufáme, že osobní pohled Antoinette Batumubwiry pomůže čtenáři vydat se v dialogu s touto knihou a s dalšími lidskými bytostmi na zajímavou multikulturní cestu a že onen dialog povede k hlubšímu porozumění bohaté a složité dynamice multikulturalismu a multikulturního poradenství.

Evropský kontext multikulturního poradenství

Mika Launikari a Sauli Puukari

Diverzita v Evropě 17
Postoje k minoritním skupinám 18
Motivace k migraci 20
Současný vývoj v Evropské unii vzhledem k diskriminaci na pracovním trhu 21
Integrační politika na národní úrovni 22
Důsledky pro poradenství 23
Závěr 24
Literatura 24

1 Kapitola

Diverzita v Evropě

Dnešní Evropa se skládá z 44 nezávislých zemí s celkovou populací téměř 728 milionů obyvatel, Evropská unie s 25 členskými státy má přitom 453 milionů obyvatel (Eurostat 2004; OSN 2002). V roce 2002 bylo v Evropě celkem 56 milionů migrantů. Největší populace migrantů byly zaznamenány v Rusku (13,26 milionů), Německu (7,35 milionů), na Ukrajině (6,95 milionů), ve Francii (6,28 milionů) a ve Velké Británii (4,03 milionů) (Just a Korb 2003).

Evropa byla vždy multietnická a multikulturní. V průběhu doby se vyvinula v etnicky, kulturně, nábožensky i jazykově vysoce různorodý světadíl, kde s majoritní populací koexistují a denně na sebe vzájemně působí mnohé minority. Přesto je koncept kulturně homogenního státu vytvořený nacionalistickou ideologií 19. století v mnoha zemích stále velmi živý a je ústřední pro národní identitu většiny Evropanů. Etnické menšiny, které přicházely do Evropy ve 20. století, vstupovaly do zemí, kde je s kulturní identitou úzce propojena identita národní (EIEM 2004).

Ale co je vlastně minorita? Obecně přijímaná neformální definice považuje menšiny za nedominantní skupiny, ne vždy početně slabší než majority, jejichž členové se vyznačují etnickými, náboženskými nebo jazykovými charakteristikami, které je odlišují od zbytku populace, a ukazují, byť třeba nepřímo, smysl pro solidaritu zaměřenou k zachování své kultury, tradic, náboženství nebo jazyka (World Directory of Minorities 1997). Někdy ovšem jednotliví členové menšin mohou ztratit své kulturní, jazykové nebo náboženské zvyky, a nelze je pak odlišit od majority na základě těchto kritérií, přestože se se svou etnickou nebo národní skupinou stále identifikují.

Největší panevropskou etnickou a kulturní minoritou jsou Romové, kteří v počtu více než 12 milionů (ERIO 2004) žijí roztroušeně na územích mnoha evropských zemí (např. Česko, Maďarsko, Rumunsko, Slovensko, Rusko, bývalá Jugoslávie). Neuznaným minoritám je v Evropě často upírán přístup k ekonomickému, sociálnímu a politickému rozvoji. Takové téměř úplné vyloučení ze společnosti často charakterizuje situaci Romů, jejichž status je v mnoha evropských zemích nestabilní a často jsou vystaveni fanatickému antiromství a diskriminačním postojům ze strany většiny (ERIO 2004).

V mnoha evropských zemích existují menšiny, které v zemi tradičně žijí po staletí, často v určité oblasti. Příkladem mohou být Sámové (Laponci) v severních částech Norska, Švédska, Finska a Ruska nebo Baskové ve Francii a Španělsku. Dokument Evropské komise *Komuniké o imigraci, integraci a zaměstnanosti* (Communication 2003) uvádí, že mnohé evropské země, ze kterých se dříve emigrovalo (například země jižní Evropy a Irsko), se v současnosti stávají zeměmi imigračními. V devadesátých letech 20. století tyto země přijaly zvýšený příliv přistěhovalců, složený jak z navracejících se příslušníků místního národa, tak z příslušníků jiných národností, z nichž většina přichází z tzv. třetích zemí mimo Evropu i Evropskou unii.

Samotná jazyková rozmanitost v Evropě je bohatým zdrojem. Podle studie Euromosaic, kterou provedla Evropská komise v letech 1992–1993, se v Evropě používá celkem 77 místních jazyků a 17 dialektů. Tato studie odhaluje, že 23 z 48 existujících evropských minoritních jazyků hrozí vymizení. Evropa je Babylon a zůstane jím i do budoucna. (Commission 1996.) Zaznamenáníhodný je rovněž fakt, že kolem 76 milionů lidí v Evropě denně hovoří jazykem, který není v zemi, kde žijí, nejpoužívanější ani oficiální (Statistics Finland 2004a).

Evropská identita se poměrně často definovala náboženstvím, konkrétně křesťanstvím v jeho katolické i protestantské denominaci. Prostřednictvím migrantů získávají v Evropě postavení i další světová náboženství jako islám a tradiční asijská náboženství jako hinduismus a buddhismus. Po 11. září 2001 Evropa také zaznamenává vzrůstající antisemitismus a islamofobii.

Kolem 88 milionů lidí v Evropě vyznává jiné náboženství než je majoritní náboženství země, ve které sídlí. Například ve Francii dosahuje muslimská populace více než 4,18 milionů, tedy 7,1 % celkové populace země, v Bulharsku žije 940 000 muslimů (11,8 % populace), v Makedonii 580 000 – 28,3 % populace (Statistics Finland 2004b). Podle Evropského židovského kongresu (EJC) je v Evropě 38 národních židovských obcí s přibližně 2,5 miliony Židů – spadají sem všechny židovské obce Evropské unie a dále ty, které působí ve východoevropských státech, z nichž největší se nacházejí v Rusku, na Ukrajině a v Maďarsku (Statistics Finland 2004b.)

Postoje k minoritním skupinám

Právní uznání minorit a z něj plynoucí respektování jejich práv přispívají k pokojnému soužití v Evropě. K potlačení rasismu, diskriminace a xenofobie nestačí jen účinné zákony, podstatně důležitější bude změna postojů a chování evropských občanů.

Evropské centrum pro monitorování rasismu a xenofobie (EUMC) uskutečnilo v roce 2000 průzkum názorů zhruba 16 000 občanů v 15 členských zemích Evropské unie s cílem zjistit postoje Evropanů k etnickým menšinám. Na základě výsledků tohoto průzkumu (viz Thalhammer a kol. 2001) bylo možné stanovit čtyři kategorie postojů: *aktivně tolerantní, netolerantní, pasivně tolerantní a ambivalentní.*

Kategorii aktivně tolerantní tvoří více než 21 % respondentů. Tuto skupinu přítomnost minoritních skupin nepobuřuje a naopak věří, že menšiny společnost obohacují. Aktivně tolerantní neočekávají, že by se minority měly asimilovat a vzdát se své vlastní kultury. Lidé v této kategorii jsou proti repatriaci imigrantů a projevují nejsilnější podporu antirasistické politice. Postoje k menšinám ve skupině označené jako *netolerantní* – 14 % účastníků průzkumu – jsou opakem těch v aktivně tolerantní kategorii. Nejpočetnější kategorie *pasivně tolerantní* zahrnuje 39 % respondentů. Tato skupina má vůči minoritám celkově pozitivní postoje a věří, že obohacují společnost. Přesto nepodporuje politiku ve prospěch minorit. Zbytek respondentů (26 %) patří do skupiny *ambivalentní*, která si přeje asimilaci menšin. Ačkoliv se tato skupina domnívá, že minority neobohacují společnost, jejich přítomnost jim nijak nevadí. Ambivalentní lidé nepodporují politiku bojující proti rasismu, ale představují skupinu s největším potenciálem vývoje, pokud budou přijata politická rozhodnutí v oblasti boje proti rasismu a xenofobii.

Průzkum EUMC také identifikoval několik socioekonomických faktorů, které postoje k menšinám utvářejí. Zřetelná korelace byla zjištěna mezi netolerantními postoji a zkušeností s nezaměstnaností nebo zhoršením osobní situace respondenta či jeho společensko-profesních vyhlídek. Jasná je také korelace se vzděláním: čím nižší byla úroveň vzdělání, tím vyšší úroveň netolerance. Pokud jde o profil rodiny, blízký příbuzný patřící do minoritní skupiny prudce snižuje rasistické a xenofobní postoje. Příslušnost k politické straně formuje negativní postoje k menšinám tím častěji, čím více se v politickém spektru posouvá od levice k pravici.

Eurobarometr diskriminace v Evropě (Marsh a Sahin-Dikmen 2003) byl iniciován Evropskou komisí s cílem podrobněji poznat postoje lidí k diskriminaci. Průzkum veřejného mínění Eurobarometru se zaměřil na dotazování zhruba 16 000 občanů ze zemí evropské patnáctky na diskriminaci, kterou mohli zažít nebo pozorovat v zaměstnání, ve školství, při hledání bytu nebo jako zákazníci v obchodech nebo v jiných službách. Pro účely výzkumu byl význam termínu diskriminace vysvětlen všem respondentům jako *odlišné, negativní a nepřátelské zacházení s lidmi na základě jejich rasového nebo etnického původu, náboženství nebo přesvědčení, postižení, věku a sexuální orientace.*

Podle průzkumu veřejného mínění Eurobarometru byl nejčastěji uváděným základem pro diskriminaci věk (5 %), následovaný rasovým nebo etnickým původem (3 %). Nejčastěji uváděným základem pro „pozorovanou diskriminaci" byl rasový nebo etnický původ (22 %). Když byli respondenti tázáni, jestli si myslí, že všechny skupiny – *lidé odlišného etnického původu, lidé s menšinovým náboženským přesvědčením, fyzicky postižení, lidé s poruchami učení, lidé mladší než 25 let a nad 50, homosexuálové* – mají rovné příležitosti v získávání práce, vzdělávání nebo postupu v práci, výsledky bylo tyto: čtvrtou nejvíce znevýhodněnou skupinou – po lidech s poruchami učení, fyzicky postižených a lidech nad 50 let – byly etnické menšiny, o kterých se 62% respondentů domnívalo, že mají méně šancí.

Studie Eurobarometru také odhalila, že Evropané typicky tvrdí, že diskriminace na jakémkoliv základě *(etnicita, náboženství, tělesný handicap – postižení, mentální postižení, věk, sexuální orientace)* je přinejmenším „obvykle špatná". Občané EU, kteří se domnívali, že diskriminace vůči etnickým menšinám je nesprávná, vnímali jako nesprávné i ostatní druhy diskriminace vůči dalším skupinám. Napříč celou Evropskou unií se proti diskriminaci staví spíše mladí lidé s vyšším vzděláním, kteří nepracují manuálně, a ženy, zatímco u starších mužů pracujících manuálně a s nižším vzděláním je takový postoj méně častý.

Oba průzkumy, které jsou zde uvedeny, reprezentují pouze 15 „starých" členských států Evropské unie. Proto nemůžeme data, jež z těchto průzkumů veřejného mínění vyplývají, zobecnit také pro zbytek Evropy. Výsledky těchto průzkumů však čtenáři přinejmenším naznačují, jaký typ postojů vůči etnickým menšinám a diskriminaci v některých evropských zemích nacházíme.

Motivace k migraci

Na základě odhadů OSN se do roku 2050 přesune z méně rozvinutých zemí světa do zemí rozvinutějších každý rok kolem dvou milionů lidí. Čistá migrace do Evropy se v období 2000–2050 celkově odhaduje na 578 800 lidí ročně. Toto číslo lze rozdělit takto: západní Evropa přijme 352 000 migrantů, jižní Evropa 145 500 a severní Evropa 156 800 nových migrantů ročně, zatímco východní Evropa ročně ztratí 75 000 občanů ve prospěch ostatních částí Evropy nebo jiných kontinentů. Mezi kontinenty původu migrantů bude až do roku 2050 dominovat Asie se zhruba 1,2 milionů emigrantů každý rok, následovaná Latinskou Amerikou a Karibikem s téměř 510 000 a Afrikou s 330 000 emigranty ročně (Just a Korb 2003).

Proč lidé emigrují? Mezinárodní organizace pro migraci pojmenovává jako zřejmou motivaci pro migraci pět přitahujících a dva odpuzující faktory. Podle různých mikroekonomických a mikrosociologických pojetí migrace jsou přitahujícími faktory: lepší životní podmínky a příjmy, zkušenost dalších lidí (např. členů rodiny) s migrací, dobré vyhlídky na zaměstnání a více osobní svobody. Odpuzujícími faktory jsou etnické problémy (války, konflikty ...) a ekonomické podmínky (hladovění, přírodní katastrofy...) v zemi původu (Krieger 2004). Přitahující a odpuzující faktory by však neměly být považovány za dokonalé vysvětlení migrace; málokdy je to tak jasné. Obvykle je motivací k migraci směsice ztrát a zisků, jež se může velmi měnit podle vnímání a skutečné situace členů rodiny.

Z perspektivy jednotlivého migranta je nutné zdůraznit, že rozhodnutí emigrovat má vždy dlouhodobé důsledky pro něj i pro jeho okolí. Potenciální zisky (přitahující faktory) v nové zemi je vždy třeba porovnat s cenou migrace. Ta zahrnuje přímé náklady na hledání práce, stěhování a celkové přizpůsobení novému prostředí (například naučit se jazyk země). Pro migranta jsou obrovsky důležité také společenské náklady, jež jsou nehmotné a obtížně vyčíslitelné. Jsou způsobeny oddělením od tradiční rodiny, nejistotou stran nalezení zaměstnání nebo bydlení, nedostatkem sociálních a kulturních kontaktů atd. Navíc, čím je větší geografická vzdálenost mezi cílovou a původní zemí, tím vyšší investice do společensky specifických dovedností integrace do nové země vyžaduje (Just a Korb 2003).

Současný vývoj v Evropské unii vzhledem k diskriminaci na pracovním trhu

Článek 13, § 1 Smlouvy ustavující Evropské společenství (se změnami podle smluv z Amsterodamu a Nice) uvádí, že Evropské společenství může přijmout odpovídající opatření k boji s diskriminací založené na pohlaví, rasovém nebo etnickém původu, náboženství, postižení, věku nebo sexuální orientaci. V roce 2000 přijala Rada Evropy dvě převratné směrnice s cílem zajistit, aby každý, kdo žije v Evropské unii, mohl využít účinnou zákonnou ochranu proti diskriminaci (Marsh a Sahin-Dikmen 2003).

Směrnice *O rasové rovnosti* zakazuje přímou i nepřímou diskriminaci, týrání a podněcování k diskriminaci na základě rasového nebo etnického původu. Týká se zaměstnání, zaškolování, vzdělávání, sociálního zabezpečení, péče o zdraví, bydlení a přístupu ke zboží a službám. Směrnice *O rovnosti v zaměstnání* se zaměřuje na diskriminaci v zaměstnávání, pracovní a profesionální přípravě. Zabývá se přímou i nepřímou diskriminací stejně jako týráním a podněcováním k diskriminaci na základě náboženství nebo přesvědčení, postižení, věku a sexuální orientace. Zahrnuje důležitá opatření týkající se přiměřeného přizpůsobení s cílem umožnit přístup k zaměstnání a vzdělávání také osobám s postižením (Commission 2004). Členské státy mají za úkol tyto dvě směrnice co nejdříve začlenit do své národní legislativy, například ve Finsku tak od února 2004 platí Zákon o rovném zacházení (Act on Equal Treatment).

Na lisabonském zasedání Rady Evropy v březnu 2000 definovala Evropská unie všeobecnou desetiletou strategii zaměřenou na dlouhodobý ekonomický růst, plnou zaměstnanost, sociální soudržnost a udržitelný rozvoj. Jedním z cílů tohoto lisabonského programu je pozdvihnout do roku 2010 úroveň zaměstnanosti skupin, které jsou v současnosti na pracovním trhu nedostatečně zastoupeny (např. ženy, starší pracovníci, lidé s postižením, etnické menšiny a migranti). K tomu navíc upřesňuje Evropský pokyn k zaměstnanosti č. 7, že členské státy EU budou podporovat integraci lidí setkávajících se na pracovním trhu s mimořádnými obtížemi, jako jsou lidé s nedokončeným základním vzděláním, nekvalifikovaní pracovníci, lidé s postižením, imigranti a etnické menšiny, rozvíjením jejich zaměstnatelnosti, zvyšováním pracovních příležitostí pro ně a prevencí veškerých forem diskriminace vůči nim (Commission 2004).

Výsledky celounijního průzkumu *Migranti, minority a zaměstnanost: vyloučení, diskriminace a antidiskriminace v 15 členských státech Evropské unie* (EUMC 2003) zahrnují kromě jiného incidenty a typy diskriminace v zaměstnávání napříč Evropskou unií. Zpráva podtrhuje, že přes známky zvyšující se různorodosti jsou národní pracovní trhy stále příliš rozdělené podle národních a etnických linií. Lidé ze třetích zemí jsou nepřiměřeně často zaměstnáváni v málo kvalifikovaných, málo placených profesích („3D jobs" – dirty, dangerous and demanding [špinavé, nebezpečné a vyčerpávající práce]) a jejich pracovní pozice jsou obvykle nejisté. Imigranti a etnické menšiny ze zemí mimo západní Evropu se typicky setkávají s vyšší nezaměstnaností než majoritní populace. V některých členských státech je míra nezaměstnanosti imigrantů ze třetích zemí tři- až čtyřikrát vyšší než národní průměr (např. v Dánsku, Finsku, Švédsku, Nizozemí).

Zpráva (EUMC 2003) ukazuje, že migranti a menšiny jsou při zaměstnávání vystaveni rasismu a diskriminaci v odlišné míře. Neevropští (nezápadoevropští) migranti (např. Afričané, Arabové, Pákistánci, Filipínci, Turci) a některé menšinové skupiny (např. kočovníci, Romové, muslimové, černoši) se s nimi setkávají častěji než ostatní. Ženy migrantky čelí riziku dvojí diskriminace. Přesto pouze malý počet případů diskriminace vyústí ve formální stížnost a ještě méně případů se dostane před soudy ve členských státech. Rozdíly, které pozorujeme v platech, ocenění činností a počtech nezaměstnaných migrantů a příslušníků menšin, navíc naznačují přetrvávající vyloučení, znevýhodnění a také diskriminaci.

Integrační politika na národní úrovni

Akulturace znamená adaptaci na novou kulturu a proces změny, kterou musí člověk projít, aby jí dosáhl. Akulturace se vztahuje k sociokulturnímu a psychologickému kontextu a týká se jak těch, kdo vstupují do nové kultury (uprchlíci, imigranti), tak i těch, kteří s nimi přicházejí do kontaktu. Akulturace může probíhat různými způsoby. Ideální podobou akulturace je integrace, tedy přizpůsobení se nové kultuře takovým způsobem, že si imigranti zachovají své vlastní kulturní charakteristiky. Dalšími alternativami jsou asimilace, separace a marginalizace. Při asimilaci si imigranti nechtějí zachovat vlastní kulturní identitu nebo jim to není dovoleno. Separaci lze definovat jako izolaci od dominantní kultury a důraz na vlastní kulturní původ každé skupiny. Marginalizace je nejméně žádoucí alternativou akulturace, kdy imigranti žijí na okraji společnosti bez kontaktů se svou vlastní kulturní/etnickou skupinou i s novým kulturním prostředím (Berry 1990).

Klíčovým cílem národních integračních politik v Evropě je rozvoj celostního přístupu, který bere v úvahu jak ekonomické, tak sociální aspekty integrace a nadto kulturní, jazykovou a náboženskou různorodost, občanství, zapojení do společnosti a politická práva. Mnohé členské státy Evropské unie jsou přesvědčeny, že jejich národní integrační politika nebyla doposud dostatečně účinná. Překážky úspěšné integrace přicházejících migrantů i tradičních menšin do EU (a jiných částí Evropy) stále přetrvávají; nejrozšířenější obtíží migrantů je nedostatečná zběhlost v jazyce hostitelské země, ale jako významné překážky jsou vnímány také nezaměstnanost, nízká úroveň vzdělání a nedostatek formálních dovedností. Mnohá integrační opatření slouží dvojímu účelu: usnadňují integraci do hostitelské země, ale zároveň připravují jedince na návrat do vlastní země pomocí vzdělání nebo kvalifikace, kterých se mu během pobytu v hostitelské zemi dostává (Communication 2003).

Specifické integrační programy jsou ústředním nástrojem v počáteční fázi integrace. Z dlouhodobějšího pohledu by cílem mělo být umožnit migrantům přístup k existujícím službám, které pečují o jejich specifické potřeby a podporují jejich smysluplnou integraci a sociální soudržnost. Integrace by měla být dvousměrným procesem, který je založen na vzájemných právech a povinnostech legálně pobývajících občanů třetí země a hostitelské společnosti. Evropské země by měly být schopny zaručit, že formální práva imigrantů budou respektována tak, aby se ve svém novém domově mohli plnohodnotně účastnit ekonomického, sociálního, kulturního a občanského života. Dalším cílem je, aby se imigranti aktivně podíleli na vlastním integračním procesu a naučili se respektovat základní normy a hodnoty hostitelské země, aniž by byli nuceni vzdát se vlastní identity (Communication 2003).

Migrační proces obsahuje pět důležitých charakteristik, které jsou rozhodující pro imigrační a integrační politický vývoj v evropských společnostech. Jde o *rozsah* a *profil* migrantů, *typ* a *dynamiku* migrace v čase a *regionální distribuci* v cílových oblastech (Krieger 2004). Otázka imigrace je už teď na politickém programu, především jako důsledek stárnutí společnosti v nejvíce průmyslových zemích. Vzhledem k tomu, že se Evropa snaží vyhnout nežádoucí imigraci, bude počátek 21. století zřejmě v mnoha zemích charakterizován imigrací kontrolovanou co do počtu i profilu migrantů. Pro mnohé evropské země bude možná v blízké budoucnosti rozhodující zejména nábor kvalifikované pracovní síly a pracovní síly pro růstové sektory (zdravotnictví, informační technologie) mimo Evropu (Just a Korb 2003).

Důsledky pro poradenství

Všichni lidé rodí se svobodní a sobě rovní v důstojnosti i právech. Článek 1 Všeobecné deklarace lidských práv (1948) vyžaduje respekt k různým identitám, jako je etnická, národní, náboženská nebo jazyková identita. Článek 23 Deklarace uznává, že každý má *právo na práci, na svobodnou volbu zaměstnání, na spravedlivé a uspokojivé pracovní podmínky a na ochranu proti nezaměstnanosti* a článek 26 zdůrazňuje, že *každý má právo na vzdělání*. Tato tři lidská práva by mohla být označena jako *zlaté principy*, které by měly podpírat všechno pedagogické i kariérní poradenství poskytované migrantům a etnickým menšinám v jejich hostitelské zemi. Čtvrtým principem kariérních poradců pracujících s migranty a dalšími menšinami by mohlo být porozumět, zvnitřnit a respektovat článek 1 Všeobecné deklarace o kulturní diverzitě (2001): *V čase a prostoru nabývá kultura různých forem.*

Širším úkolem poradenství pro imigranty je pomáhat jim v integraci a sociální soudržnosti. Jako potenciální základ pro zajištění příjmů a tedy jako nástroje pro plnější zapojení do společnosti bez trvalé závislosti na formách veřejné podpory jsou obecně vnímány zapojení do pracovního trhu a dostatečně vysoká úroveň vzdělání (Entzinger a Biezeveld 2003). K plnému využití potenciálu migrantů je navíc nezbytné stavět na zkušenostech a kvalifikacích, které už při příchodu do hostitelské země mají. To přirozeně vyžaduje uznání profesních zkušeností a odpovídající ohodnocení formální i neformální kvalifikace včetně diplomů (Communication 2003).

Rezoluce Rady Evropské unie o „Posílení politiky, systémů a praxe na poli celoživotního poradenství v Evropě" (Resolution 2004) uvádí, že vysoce kvalitní celoživotní poradenství a celoživotní poradenské vedení je klíčovým prvkem vzdělávacích, školicích a zaměstnatelnostních strategií k dosažení strategického cíle Evropy: stát se do roku 2010 světovou nejdynamičtější společností založenou na znalostech. Efektivní poradenství je rovněž chápáno jako způsob podpory sociální inkluze, sociální rovnosti, genderové rovnosti a aktivního občanství povzbuzováním a podporováním účasti všech jedinců na vzdělávání a školení a realistické a smysluplné volby povolání. Poradenské služby musí být dostupné v čase a v podobách, které uživatele povzbudí k pokračování v rozvíjení jejich dovedností a kompetencí.

V letech 2003 a 2004 byly Organizací pro ekonomickou spolupráci v Evropě (OECD), Světovou bankou, Evropským centrem pro rozvoj profesionální přípravy (CEDEFOP) a Evropskou nadací pro výcvik vydány mezinárodní zprávy k politikám kariérového poradenství ve 37 zemích, z toho 29 evropských. Tyto zprávy mimo jiné uvádějí, že ve všech zemích politici zjevně vnímají kariérové poradenství jako veřejný i soukromý přínos. Cíle veřejné politiky, ke kterým by měly kariérové poradenské služby směřovat, spadají do tří hlavních kategorií: *vzdělávací cíle, cíle trhu práce a cíle sociální rovnosti* (včetně sociální soudržnosti a rovných příležitostí pro jednotlivce). Několik málo zemí – Finsko, Německo a Norsko – udává, že kariérové poradenství je důležité pro podporu sociální integrace migrantů a etnických menšin (OECD 2004). V nových členských státech EU a v kandidátských zemích se zatím nezdá být poskytování služeb dostatečně diferencované tak, aby dovolilo účinněji reagovat na konkrétní potřeby specifických skupin jako jsou migranti a uprchlíci (ETF 2003). Existence uprchlických a imigrantských skupin, které nejsou dobře integrovány na pracovním trhu nebo ve vzdělávání, však v některých případech přispěla k vytvoření nových typů služeb kariérového poradenství, například v Irsku (OECD 2004).

Závěr

V důsledku imigrace se rychle mění rasové a etnické složení mnoha hostitelských zemí. Tyto proměny samozřejmě přinášejí větší kulturní rozmanitost. Národní majority se tak mohou cítit ohroženy přítomností zvyšujícího se počtu cizinců, kteří vypadají a chovají se odlišně, mluví nesrozumitelnou řečí a modlí se k jiným bohům. Lidé mohou odmítat nejen jednotlivé cizince, ale imigranty jako celek s argumentem, že jsou podrývány národní „kořeny" a identita hostitelské země. Co dělat v takové situaci?

Možná, že by poradci, kteří jsou školení a mají zkušenosti v poradenství napříč kulturami, mohli hrát významnější roli také při odstraňování napětí a posilování vzájemného porozumění mezi majoritními a menšinovými kulturami ve vzdělávání a pracovním životě. K usnadnění interakce mezi většinou a kulturně rozličnými kulturami jsou už dnes – tím více pak v budoucnosti – vedle činitelů změny významně zapotřebí také zprostředkující činitelé. Autoři této publikace jsou přesvědčeni, že poradenství a poradci mají klíčovou pozici při podpoře integrace imigrantů do společnosti a že by se tedy sami měli ochotně angažovat v budování mostů mezi odlišnými kulturami.

Literatura

Berry, J. W. 1990: Psychology of acculturation. Understanding individuals moving between cultures. In R. W. Brislin (Ed.) Applied Cross-Cultural Psychology. New York: Sage.

Commission 2004. Equality and non-discrimination in an enlarged European Union (Green paper). Commission of the European Communities. 2004:379 final. Brussels.

Commission 1996. Euromosaic: The production and reproduction of the minority language groups in the European Union. Report of the European Commission. 1996. Brussels.

Communication 2003. Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the European Economic and Social Committee and the Committee of Regions on immigration, integration and employment. 2003: 336 final. Brussels.

EIEM 2004. EIEM Project partnership. Ethnic minorities in Europe – what's the problem? Educational Integration of Ethnic Minorities EIEM project (http://www.khs.dk/eiem/problem.asp), 9. 7. 2004

Entzinger, H. & Biezeveld, R. 2003. Benchmarking in Immigrant Integration. Report compiled by the European Research Centre on Migration and Ethnic Relations for the European Commission under contract No. DG JAI-A-2/2002/006.

ERIO 2004. European Roma Information Office ERIO's Newsletter. Common Statement to the EU-Commission Conference „Roma in an Enlarged European Union". March 2004, 1–5.

ETF 2003. Review of Career Guidance Policies in 11 Acceding and Candidate Countries. 2003. European Training Foundation.

EUMC 2003. Migrants, Minorities and Employment: Exclusion, discrimination and anti-discrimination in 15 Member States of the European Union. Comparative study. European Monitoring Centre on Racism and Xenophobia EUMC. Vienna. 2003. (Dostupné na internetu na adrese: http://eumc.eu.int/eumc/material/pub/comparativestudy/CS-Employment-en.pdf – 18. 12. 2004)

Eurostat 2004. Population statistics 1960–2003 – Detailed Tables. Office for Official Publications of the European Communities. European Commission. Luxembourg.

Just, T. & Korb, M. 2003. International Migration: who, where and why? Current Issues. Demography Special. Deutsche Bank Research. Frankfurt, Germany. (Dostupné na internetu na adrese: http://www.dbresearch.com/PROD/DBR_INTERNET_EN-PROD/PROD0000000000061817.pdf 18.12.2004)

Kareem, J. & Littlewood, R. (Eds.) 1992. Intercultural therapy: Themes, interpretations and practice. Oxford: Blackwell Scientific.

Krieger, H. 2004. Migration trends in an enlarged Europe. European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions. Office for the Official Publications of the European Communities. Luxembourg.

Marsh, A. & Sahin-Dikmen, M. 2003. Eurobarometer 57.0. Executive summary. Discrimination in Europe. The European Commission, DG Employment and Social Affairs. Brussels.

OECD 2004. Career Guidance and Public Policy – Bridging the Gap 2004. Organisation for Economic Cooperation and Development OECD.

Resolution 2004. The Resolution on Strengthening Policies, Systems and Practices in the field of Guidance throughout life in Europe by the Council of the European Union. 2004: 9286/04 EDUC 109 SOC 234

Statistics Finland. 2004a. Maailman kielet [Languages of the World].

Statistics Finland. 2004b. Maailman uskonnot [Religions of the World].

Thalhammer, E., Zucha, V., Enzenhofer, E., Salfinger, B. & Ogris, G. 2001. Attitudes towards minority groups in the European Union. A special analysis of the Eurobarometer 2000 opinion poll on behalf of the European Monitoring Centre on Racism and Xenophobia. Technical Report. Vienna, Austria: SORA. (Dostupné na internetu na adrese: http://europa.eu.int/comm/public_opinion/archives/ebs/ebs_138_tech.pdf 18.12. 2004)

United Nations 2002. United Nations Population Division: World population prospects: the 2002 Revision population Database: http://esa.un.org/unpp/ (online databázi lze použít pro odhad evropské populace)

Universal Declaration of Cultural Diversity. 2001. UNESCO. Paris.

Universal Declaration of Human Rights. 1948. UNESCO. Paris.

World Directory of Minorities. 1997. Minority Rights Group International MRG. London.

Multikulturní poradenství: východiska a perspektivy

Mika Launikari a Sauli Puukari

Multikulturní poradenství – význam a kontext 27
Základní prvky vztahů v multikulturním poradenství 30
Struktura knihy 33
Literatura 35
Příloha 1. Obecné charakteristiky některých hlavních kultur 37

2 Kapitola

Multikulturní poradenství – význam a kontext

Náš vztah a porozumění kultuře má hlavní vliv na náš pohled na svět, tedy na to, jak vnímáme svět a jak rozumíme tomu, co znamená být lidskou bytostí. Jako profesionálové z různých oborů v multikulturních společnostech máme povinnost si více uvědomovat způsoby, jakými nás kultura ovlivňuje a jak naopak společně s ostatními lidskými bytostmi ovlivňujeme my ji. Zejména profesionálové na poli multikulturního poradenství musí rozvíjet své porozumění kultuře a jejím důsledkům pro poradenství. Stát se multikulturním poradcem neznamená pouze získat více vědomostí o jiných kulturách, ale zejména porozumět komplexnímu procesu, v němž se lidé stávají členy komunit a společenství a budují svůj pohled na svět, základní postoje, hodnoty, normy atd. (viz například Geertz 1973; Maruyama 1992; Seeley 2000).

Poradci a další profesionálové potřebují multikulturní kompetence, aby dokázali lépe zacházet s kulturní diverzitou svých klientů. Možná nejznámější způsob konceptualizace multikulturního poradenství vyvinuli Sue a jeho spolupracovníci (1992; 1996). Dělí multikulturní kompetence do tří charakteristik kulturně kompetentního poradce: 1) vědomí vlastních východisek, hodnot a předsudků. 2) porozumění pohledu kulturně odlišného klienta na svět a 3) schopnost rozvinout odpovídající intervenční strategie a techniky. Každá z těchto charakteristik zahrnuje následující tři dimenze: 1) přesvědčení a postoje, 2) znalosti a 3) dovednosti. Více informací obsahuje kapitola 11 autorů Pii Nissilä a Marjatty Lairio.

Co je to kultura? Klasická Herskovitsova definice (1948, 17) chápe kulturu jako tu část prostředí, která je vytvořena nebo formována lidskými bytostmi. Četné další definice kladou hlavní důraz na ty prvky kultury, které nelze tak jasně sledovat jako viditelné prvky v našem prostředí. Mezi komplexnější definice kultury v souvislosti s multikulturalismem patří definice Pedersenova (1991, 7), jež zahrnuje následující prvky:

- demografické proměnné (např. věk, pohlaví, místo pobytu)
- statusové proměnné (např. sociální, vzdělanostní, ekonomické)
- afiliace (formální a neformální)
- etnografické proměnné (např. národnost, etnicita, jazyk a náboženství)

Tyto a další široké definice kultury naznačují, že máme co do činění s komplexním jevem, který je přítomen ve všech poradenských situacích. Co tedy poradci musí vědět a dělat, mají-li brát v úvahu nároky vyplývající z těchto kulturních faktorů?

Často citované představy, že je nutné, aby si poradci více uvědomovali kulturní rozdíly a byli k nim citlivější, byly kritizovány jako nedostačující. Při rozvíjení multikulturního poradenství je třeba brát v úvahu širší škálu aspektů. K rozdílům v kulturním zázemí poradců a klientů je nutné přistupovat a studovat je z různých perspektiv, jak navrhují Sunderg a Sue (1989):

- je nezbytné vzájemné porozumění cílům poradenství a očekáváním v souvislosti s ním.
- poradci by měli mít rozvinuté interkulturní porozumění a komunikační dovednosti
- je třeba rozvíjet interkulturní postoje a dovednosti
- v poradenském procesu by mělo být chápáno a registrováno vnější prostředí klientů
- poradce by měl být schopen rozumět univerzálním a kulturně specifickým prvkům a rozlišovat je

Musíme si začít více uvědomovat svou osobní historii a cesty, kterými jsme se stali tím, čím dnes jsme. Kultura, nebo přesněji kultury, jsou hlavními prvky ovlivňujícími náš vývoj. Důležitým aspektem porozumění dynamice života v multikulturních společnostech je navíc reciproční povaha našeho vztahu ke kultuře. Kultury se nerozvíjejí samy, rozvíjejí je lidé a život v kultuře rozvíjí lidi. Tyto nikdy nekončící dvojstranné procesy jsou v poradenské profesi velice významné.

Vynecháním kterékoliv hlediska zužujeme své porozumění. Kdo může rozumět všem těmto důležitým procesům, aby s nimi v poradenství počítal? Sám o sobě nikdo z nás. K tomu, abychom porozuměli sami sobě a své kultuře, potřebujeme druhé lidi a naopak ostatním můžeme pomoci lépe rozumět jim samým a jejich kultuře. Společně se můžeme učit jeden od druhého a z kultury těch druhých a začít vnášet do našich kultur nové prvky, které položí základy pro hlubší vzájemné porozumění a příležitost k rozvoji něčeho nového, co by bez pomoci druhých nebylo možné. To je multikulturní poradenství ve své nejlepší podobě – dosáhnout tohoto cíle vyžaduje čas a úsilí a úkol nebude nikdy dokončen. Vždy bude čemu se učit.

Důležitým rozměrem či kontinuem v porozumění rozdílů mezi kulturami je opozice individualismu a kolektivismu. Individualismus je charakteristický pro většinu západních zemí, naopak kolektivismus pro mnohé asijské, africké a arabské země. Význam a vztah například mezi „já" a „osobní identitou" jsou značně rozdílné v závislosti na tom, kde se v této dimenzi nacházíme. V důsledku toho lidé vnímají své role a vztahy k dalším lidem a událostem různým způsobem. Bez pochopení rozdílů ve vnímání světa a místa jedince v něm je velice těžké, ne-li nemožné budovat společné porozumění a cíle mezi lidmi, kteří pocházejí z opačných konců tohoto kontinua (Dumont 1986; Taylor 1989). Existující široká zobecnění popisující některé světové kulturní oblasti, jako africkou (Helms 1992), indiánskou (Locust 1990), asijskou (Lee 1989; Gaw 1993) či hispánskou (Marin a Marin 1991; Marin 1994), mohou poradcům poskytnout při orientaci mezi kulturními rozdíly určitou pomoc za předpokladu, že nezapomenou na nebezpečí přílišné generalizace (viz přílohu 1). Na výše uvedená hlediska se zaměřují mnohé kapitoly této knihy (například kapitoly 4, 8 a 10). Čtenáři mohou také využít seznam literatury, kde získají k daným tématům více informací, a – což je ještě důležitější – mohou o nich uvažovat a začít budovat kontakty s lidmi, kteří reprezentují různé kultury, aby tak rozvíjeli své multikulturní dovednosti.

Multikulturní poradenství zahrnuje několik různých významů v závislosti na kontextu, v jakém se používá. Za prvé, obvyklým a spojujícím hlediskem je, že multikulturní poradenství odkazuje na podporující a pomáhající aktivity, kde se poradce a klienti navzájem liší ve smyslu etnicity, rasy, kultury atd. (viz například Herring 1997; Jackson 1995; Mio a kol. 1999). Kulturní rozdíly zde mohou mít jiný význam v závislosti na způsobu interpretace (více v jednotlivých kapitolách této knihy). Trend, který zdůrazňuje kulturní rozdíly – zejména pokud jsou založeny na etnicitě nebo rase, se často označuje jako kulturně specifický (*emický*), zatímco trendu, který klade vyšší důraz na podobnosti, se říká univerzalistický (*etický*). Kulturně specifické hledisko je zapotřebí, máme-li reagovat na kulturní odlišnosti tak, že se lidé z druhé kultury budou cítit uznáváni a respektováni jako lidé své vlastní původní kultury. Univerzalistická perspektiva nám připomíná, že lidé z různých kultur sdílejí podobnosti a že poradenství je multikulturní v tom smyslu, že každý jedinec má svou jedinečnou osobní historii a patří do různých kultur – charakterizovaných například genderem, společenskou třídou, sexuální orientací, politickým zázemím, náboženstvím atd. Zdá se vcelku jasné, že obě základní perspektivy (*emická a etická*) mohou – ve svých extrémních formách – vést k jednostrannému chápání multikulturního poradenství. Obě však poskytují důležitá hlediska a musíme tedy mezi nimi hledat rovnováhu.

Za druhé, multikulturní poradenství představuje systematickou snahu zabývat se kulturní diverzitou v poradenství. Navíc multikulturní poradenství také označuje silný teoretický trend v poradenství (např. Hackney a Cormier 1996, 4–8; Pedersen 1991; Sue, Ivey a Pedersen 1996 – více v kapitole 5). A konečně, multikulturní poradenství znamená uznání významného vlivu, který na nás jako lidské bytosti kultura má. Lidskou existenci vyjadřovanou v myšlenkách, hodnotách, chování, postojích atd. nelze pochopit, aniž bychom vzali v úvahu, že jsme členy širokých komunit, společností a civilizací. Významy a vnímání utváříme společně s dalšími lidmi, kteří patří ke stejné nebo odlišné kultuře, kultura nás ovlivňuje a my společně s ostatními ovlivňujeme vývoj kultury.

Vstup multikulturního myšlení do psychologie, která byla tradičně úzce svázána s poradenstvím (poradenská psychologie), postupně obohatil dřívější kulturně předpojaté vidění psychologie (např. Sue a kol. 1999; Christopher 2001). Také další vědecké obory, které s poradenstvím spolupracují, začlenily ideu kultury do svých diskurzů. Například v pedagogických vědách se to projevilo mimo jiné rozvojem multikulturní výchovy (viz např. Banks a Lynch 1986; Häkkinen 1998). Lepší pochopení role a povahy kultury v oblasti poradenství a v dalších vědeckých oborech, které jsou s ním propojeny, je mimořádně významné. Nebudou-li totiž poradci angažující se v multikulturním poradenství disponovat odpovídajícím chápáním multikulturalismu, mohou v pomoci svým klientům selhat nebo ještě hůře, mohou jim „pomoci" způsobem, který jejich situaci ještě zhorší. Jde o vážný etický problém, vycházející ze skutečnosti, že mnohé tradiční teorie užívané v poradenství mohou být kulturně předpojaté a vytvářet tak překážky při rozpoznávání potřeb klientů pocházejících z jiné kultury (viz např. Hobson a Kanitz 1996).

Multikulturalismus představuje pro školitele poradců v Evropě i v ostatních částech světa velkou výzvu. Mnohé obtíže, s kterými se setkáváme, jsou na celém světě stejné: přes výzvy adresované zástupcům z oborů poradenství a terapie se zdá, že většina profesionálů v terénu postrádá odpovídající výcvik v multikulturních problémech (například Aponte a Aponte 2000). Množství studií zabývajících se vlivem multikulturního poradenského výcviku ukazuje, že už relativně krátký výcvikový program může navodit pozitivní změny v rozvoji multikulturních kompetencí (například Arthur 2000). Existují také důležitá konkrétní témata, která by v závislosti na stanovených cílech měla tvořit součást těchto výcvikových programů a kurzů. Patří k nim například rasismus (Locke a Kisclica 1999), závislosti na návykových látkách u specifických menšinových skupin (Reid a Kampfe 2000) či poradenství pro uprchlíky (např. Bemak, Chi-Ying Chung a Pedersen 2003). Poradenství pro uprchlíky se často dotýká stresujících a traumatických prožitků, které mají klienti za sebou a které v mnoha případech vyžadují speciální pozornost v podobě terapie a léčení (více k tomuto tématu Sabine Charpentier v kapitole 17 této knihy).

Témata multikulturního poradenství prezentovaná v této knize mají význam také pro podnikovou kulturu. Svět podnikání se rychle internacionalizuje, a proto se jedním z klíčových problémů organizačního vývoje stalo budování dobrého multikulturního pracovního prostředí pro zaměstnance přicházející z různých kultur a rozvoj pozitivního multikulturního působení mezi pobočkami a kancelářemi nadnárodního podniku nebo sítě společností. Doufáme, že tato kniha bude inspirovat pracovníky personálních oddělení a podnikové konzultanty k tvořivému uplatnění předkládaných myšlenek v podnikovém prostředí. Domníváme se, že například rámec „učící se organizace" (viz Senge 1994: Senge a kol. 1996) může poskytnout plodný obecný základ pro vzdělávací procesy v organizacích, které si kladou za cíl vytvořit dobře organizované sítě, využívající různorodost.

Vedle rozvoje poradenského výcviku je nutné rovněž širší zaměření na rozvoj multikulturních společností. To je společná výzva, která vyžaduje spolupráci mnoha účastníků na národní i mezinárodní úrovni. Zapojit by se měli přinejmenším političtí činitelé a úředníci na ministerské úrovni, experti na kurikulum a vzdělavatelé, zástupci kulturních menšin, národní a mezinárodní asociace a profesionální organizace. Zástupci poradců a dalších odborníků pracujících s imigranty a dalšími kulturními menšinami přitom mohou sehrát důležitou roli v prosazování a ovlivňování svých společností. Je důležité začít rozšiřovat naše chápání multikulturního poradenství a začlenit do jeho tradičnější interpretace rozměr sociální

spravedlnosti. Obecně je důležité uvědomit si význam několika různých rolí poradců v multikulturním poradenství. Podle Atkinsona a kol. (1993) k těmto rolím patří rádce, advokát, facilitátor místních podpůrných systémů, facilitátor místních zdravotních systémů, konzultant, činitel změny, poradce a psychoterapeut.

Základní prvky vztahů v multikulturním poradenství

Požadavkům na multikulturního poradce se věnovalo mnoho knih a článků. Jedním z významných důvodů k tomu je existence dokladů naznačujících, že mnozí klienti z etnických minorit poradenské služby nepoužívají nebo jsou s nimi kvůli neodpovídající pozornosti ke kulturním odlišnostem nespokojeni a mohou proto vystoupit z poradenského procesu předčasně (například Bimrose a Bayne 1995; Lago a Thompson 1996). Žádoucí, obecné charakteristiky všech poradců představují náležité východisko, zvláště když se ukazuje, že obecné a multikulturní poradenské kompetence nelze oddělovat, jak se občas tvrdilo (viz Coleman 1998). Tyto kompetence zahrnují například zájem jako centrální prvek (viz Combs 1969; Kurpius 1986) a řadu dalších charakteristik, jako je sebeuvědomění, citlivost ke kulturním odlišnostem, schopnost analyzovat vlastní pocity, schopnost chovat se jako model pro ostatní, altruismus, silný cit pro etiku, schopnost přijmout odpovědnost za sebe i za jiné, a schopnost posílit individuální růst klienta (Brown a Screbalus 1996, 67).

Jak je to s kulturním zázemím poradce? Mnohé z veřejných služeb zaměřených na imigranty v různých zemích najímaly k práci s klienty z různých kulturních prostředí odborně kvalifikované imigranty, kteří reprezentovali podobné prostředí. V mnoha případech tato snaha o kulturní homogenitu fungovala dobře a pomáhala zvláště nově příchozím imigrantům začít se snáze cítit jako doma. Ne vždy je ovšem možné protějšek z podobné kultury najít. Navíc Merali (1999) upozorňuje, že i když je soulad poradce s klientem ve smyslu stejného kulturního prostředí v teorii i v praxi multikulturního poradenství často preferován, případný konflikt hodnot mezi poradcem a klientem lze řešit přístupem, který vyjasní jeho příčiny. Merali zdůrazňuje proces svobodné vůle a akulturace jako počátek řešení „nesouladu" mezi poradcem a klientem a používá principy integrity vztahu a odpovědné péče, jak jsou formulovány v etických pravidlech Kanadské psychologické asociace (současná verze je dostupná na webu CPA na adrese www.cpa.ca), které umožňují nesoulad společně s klientem vyjasnit.

Pokud jde o podporu adaptace imigrantů do nové kultury (více v kapitole 11), může být užitečné jim – pokud je to možné – poskytnout příležitost nejdříve pracovat s imigračními pracovníky z téhož kulturního zázemí. Později však pro ně může být stejně přínosné pracovat s profesionály, jejichž kulturní zázemí je odlišné, aby tak byli pozitivním způsobem povzbuzováni k chápání rozdílů mezi svou původní a novou kulturou. Jiný pohled na soulad mezi poradcem a klientem nacházíme ve studiích, jež se zabývají tím, zda menšinoví klienti upřednostňují poradce z téhož, nebo odlišného etnika. Coleman se spolupracovníky (1995) uskutečnili metaanalýzu takových studií a zjistili, že s upřednostněním konkrétního poradce nebyla spojena pouze rasa nebo etnická příslušnost klientů, ale že rozhodující byla úroveň vývoje jejich etnické identity, akulturace nebo jejich vazba na kulturu. Některé z uvedených aspektů budou dále probírány z hlediska vztahu v multikulturním poradenství.

Sodowsky a spolupracovníci (1994) rozdělili tzv. obecné multikulturní kompetence do čtyř faktorů: multikulturní uvědomění, multikulturní znalosti, multikulturní dovednosti a multikulturní poradenský vztah (k diskusi o kompetencích viz kapitolu 11). Poradenský vztah může být obecně chápán jako kvalita interakce mezi poradcem a klientem (Feltham a Dryden 1993) a tradičně byl často konceptualizován s použitím následujících teoretických konceptů: přenos a protipřenos (založené především na psychoanalytických/psychodynamických teoriích), autenticita vztahu (založená na humanistických teoriích) a shoda na spolupráci (např. Celso a Carter 1985, 1994; viz též Tähkä 1993 pro obsáhlý rozbor tématu, zvláště přenosu a protipřenosu).

Přenesení se vztahuje k – většinou nevědomému – přenosu reakcí a pocitů klienta, jež se původně vztahovaly k osobám významným pro něj v minulosti, směrem na poradce nebo terapeuta. Přenesení se může vztahovat také k přenosu reakcí a pocitů ke kultuře během adaptačního procesu do nové (odlišné) kultury. *Protipřenos* je používán k popisu reakcí poradce na klienta, které jsou založeny na minulých významných vztazích poradce (Lange 1974). Přenos a protipřenos jsou pro všechny poradce a terapeuty užitečné konceptuální nástroje k porozumění dynamice (zvláště emočním reakcím), se kterou se setkávají v poradenském a terapeutickém vztahu. Ovšem poradci, kteří nemají odpovídající výcvik, nebo ti, jejichž poradenské vztahy jsou pouze krátkodobé, by se neměli nořit do podvědomých vrstev přenosu, ale měli by se soustředit na zbývající dva rozměry poradenského vztahu: autenticitu vztahu a spolupráci.

Přenos a protipřenos mají pro multikulturní poradenství určité významné důsledky. Je obzvláště důležité, aby si poradci byli vědomi svých kulturních předpokladů, které mohou zahrnovat předpojaté názory, stereotypy a předsudky. Jinak mohou nevědomě (protipřenosem) reagovat na své kulturně různorodé klienty projevy nezamýšleného rasismu. Také klienti mohou reagovat na poradce podle svých minulých zkušeností s lidmi představujícími stejnou kulturu jako on a také oni mohou zastávat předpojaté názory na kulturu. Je proto vhodné připomínat si užitečné otázky, co poradce představuje pro klienta a co naopak klient pro poradce. Je také vhodné povšimnout si, že přenos a protipřenos se často dostanou na povrch v obtížných fázích adaptačního procesu do nové kultury – více o procesu adaptace v kapitole 11 této knihy. (Viz například Ford, 1987; Pedersen 2003; Ridley 1995; Vontress 1974.)

Autenticitou vztahu se poprvé zabýval Rogers (1957), po němž zdůrazňovali význam autenticity, kongruence [shody] a otevřenosti také další představitelé humanistických teorií. V obsáhlém přehledu literatury zabývající se tímto tématem shledávají Gelso a Carter (1985), že účinné poradenství usnadňují zvláště podmínky empatie,

nepodmíněného pozitivního vztahu a kongruence. Z hlediska multikulturního poradenství se zdá být zřejmé, že autenticita vztahu mezi poradcem a klientem je nanejvýš důležitá. Pozitivní základní orientace a respekt k multikulturnímu klientovi jsou jádrem poradenství, zvláště na počátku poradenského procesu. Tento prvek „univerzálního" či „základního" lidského vztahu lze vnímat jako základ úspěšného multikulturního poradenství a je třeba jej v průběhu celého poradenského procesu kultivovat a podporovat. Okolo této centrální dimenze multikulturního poradenství jsou ovšem zapotřebí další doplňující prvky.

Pracovní (nebo terapeutická) shoda na spolupráci se vztahuje k vědomé dimenzi poradenského vztahu, která je spojena se snahou vyjasnit otázky, jež vedly klienta k vyhledání poradenské pomoci, a konkrétně stanovit vzájemné cíle, řešit problémy a hledat cestu do budoucnosti. Podle Bordina (1975) se shoda na spolupráci skládá ze tří prvků: emocionální vazby mezi poradcem a klientem, shody na cílech poradenského procesu a shody na úkolech poradenské pomoci. Vzhledem k tomu, že multikulturním klientům často chybí zkušenost s poradenskými službami nebo jsou tyto služby v zemi jejich původu odlišné od těch v nové zemi, je důležité, aby poradce vyhradil čas k hovoru o cílech a povaze poradenských služeb a aby klientovi vysvětlil, jaké jiné možnosti pomoci jsou případně k dispozici, jak poradenský proces probíhá a jaký typ přístupů a metod se během něj používá. Je také velmi důležité vysvětlit, že poradce a klient mají společně pracovat na hledání řešení otázek, kladených klientem. Ovšem vyjednávání o sdílených cílech a kooperativních procesech je vzhledem ke kulturním rozdílům často náročný úkol. Například pro klienta z kolektivistické kultury, kde jsou vysoce respektovány autority, může být velmi obtížné přijmout představu spolupráce s poradcem, který představuje autoritu. Problémy, které ztěžují udržování účinné shody na spolupráci, se zabývá mnoho kapitol v této knize. Čtenáři mohou těchto informací využít k rozvíjení lepšího kulturního porozumění posilujícího shodu na spolupráci a také k tomu, aby se vyhnuli kulturním nedorozuměním, které mohou této spolupráci bránit.

Velmi významným aspektem v utváření dobrého poradenského vztahu je role širšího kulturního kontextu klienta. V mnoha případech se u klientů přicházejících z kolektivistického kulturního prostředí stávají důležitou otázkou vztahy k rodině a dalším významným členům komunity. Oproti individuálnímu poradenskému rozhovoru, typickému pro západní země, je často užitečné rozšířit složení účastníků, když se jedná o záležitosti, kde má významnou roli rodina a další členové komunity. Vzhledem k rozdílům v dynamice rodiny, která závisí na kulturním zázemí klienta, je pro poradce dobré seznámit se s modely a teoriemi, které se těmito kulturními odlišnostmi zabývají. Během minulých let bylo o těchto tématech publikováno mnoho zajímavých prací, včetně takových, které se soustřeďují na důležitost vztahu mezi rodinou, kariérou a kulturou (Evans a kol. 2002), diskutují o rozmanitých problémech v práci s rodinou (Steigerwald 2003) a systematicky rozvíjejí modely pro kulturně kompetentní rodinnou terapii (Ariel 1999).

Ve svém shrnutí dynamiky multikulturního poradenského vztahu (2003, 30/32) poukázal Ghoudhuri na to, že „v poradenském vztahu se to, jak je tento vztah vnímán, jakou má důležitost, jak ovlivňuje výsledek poradenské pomoci, rozvíjí prostřednictvím rozhovoru účastníků. Sociální vliv poradce, přenosy klienta, kompatibilita poradce či klientovy etnické preference, to vše *závisí na tom, jak poradce a klient vybudovali důležitost a specifický význam těchto proměnných"* (kurzíva autoři tohoto textu). Jinými slovy, pomocí dialogu s poradcem může klient vytvářet nové významy a tak přepsat svůj příběh, což může vést k novým kognitivním i afektivním zkušenostem (White a Epston 1990). Rovněž myšlenky prezentované Meralim (1999, viz výše) nasvědčují, že bychom se měli vyhnout zjednodušujícím a přímočarým interpretacím shody poradce a klienta, založeným na kulturních podobnostech. Kulturní podobnosti a odlišnosti jako takové mohou mít na multikulturní poradenství významný vliv, stejně významný se však jeví způsob, jakým poradce a klient budují v dialogu svou shodu na spolupráci. Poradce by proto měl dávat dobrý pozor na vytváření poradenského vztahu a neměl by přitom zapomínat na složitou dynamiku zakotvenou v různých faktorech, jež tento proces ovlivňují.

Struktura knihy

Sama tato kniha reprezentuje diverzitu: napsali ji lidé z několika zemí a z odlišných vědeckých zázemí a prostředí. Původní základní struktura knihy byla editory a editorskou skupinou rozvinuta tak, aby čtenářům poskytla uspořádaný přehled, díky kterému si mohou vytvořit kvalitní obraz o multikulturním poradenství. Každá kapitola má v knize svou specifickou funkci a autoři dostali odpovídající zpětnou vazbu. Přesto texty každého autora nebo skupiny autorů odrážejí jejich vlastní hlediska a důrazy.

Následující text reprezentuje společná východiska, na kterých se autoři textů shodli:

- Obecný rámec publikace je založen na myšlence, že reflexí svých zkušeností budujeme své porozumění světu, ve kterém žijeme. Protože naše učení se odehrává v komunitách a ve společnostech, které sdílejí společné kulturní prvky, je téměř všechno, co se učíme, částečně vázáno na kulturu, ve které žijeme. Máme-li být schopni přijmout hlediska lidí z jiných kultur (kulturní rozdíly nadto existují také uvnitř společností a komunit!), musíme umět přemýšlet o základních předpokladech, z nichž sami vycházíme. Prostřednictvím setkávání s lidmi z jiných kultur, tím, že se sami angažujeme v otevřených dialozích s nimi, a rozšiřováním svých znalostí o multikulturalismu a multikulturním poradenství můžeme postupně zvyšovat své kompetence v této oblasti. Zabere to čas a je to nekončící, zajímavý a občas i bolestný proces, který ale stojí za námahu!
- Etika je v mnoha směrech jádrem multikulturního poradenství, a všechny kapitoly této knihy proto diskutují i etické otázky. Je důležité poznamenat, že představa dobrého života se mezi lidmi a kulturami liší. Rozmanitá hlediska pojetí dobrého života jsou v oblasti multikulturního poradenství důležitá. Společnosti a národy však ke svému fungování potřebují společné etické principy nebo základní pravidla. Relativismus tedy nefunguje. Na druhou stranu absolutní principy a pravidla, která mohou být založena na náboženském myšlení

a interpretována přehnaně striktním způsobem, mohou také vést ke konfliktům a obtížím. Mezi odlišnými koncepcemi dobrého života je nutná rovnováha v dialogu. Dvě kapitoly této knihy (7 a 8) se přímo zabývají otázkami se silným důrazem na etiku a filozofii.

- Přemýšlení o běhu života a podpůrná role poradenství v celoživotním procesu učení je jedním z ústředních hledisek této knihy. V praxi to například znamená, že poradenství je vnímáno jako nedílná součást učení. Středem zájmu by měli být klienti, nikoli samotný systém. Má-li však systém odpovídajícím způsobem podporovat občany v průběhu jejich života, je třeba brát v úvahu jeho úrovně (viz následující bod).
- Na multikulturalismus je třeba pohlížet z mnoha úhlů a úrovní, abychom dokázali přiměřeně reagovat na výzvy multikulturních společností a na potřeby profesionálního rozvoje poradenského personálu na celém světě. Tyto perspektivy zahrnují – mimo jiné – následující kontexty: vzdělávání a školení, zaměstnanost i sociální a zdravotní služby. Dalšími důležitými aspekty jsou mezioborová a víceprofesní spolupráce při pomoci imigrantům a dalším klientům v jejich volbách školení, kariéry, v soukromém životě atd. Poskytování a organizování poradenských služeb ve společnostech je třeba rozvíjet s ohledem na zvláštní potřeby imigrantů a dalších kulturně odlišných minoritních skupin. Významným tématem je také složitý proces vývoje identity imigrantů i profesionálů, kteří s nimi pracují. Měl by být považován za nedílnou součást celoživotních úvah zmíněných výše i vývoje poradenských služeb. Ve všech kapitolách knihy jsou obsažena různá hlediska a některým specifickým úkolům, které zde zmiňujeme, je věnována celá kapitola.

Po úvodní části je kniha uspořádána takto:

Část II Konceptuální a filozofické základy
Část III Multikulturní přístupy a metody
Část IV Osvědčené postupy multikulturního poradenství v různých kontextech
Část V Závěr a výzvy do budoucna

Část II vymezuje základy společné všem multikulturním přístupům, část III se z obecné perspektivy věnuje přístupům a metodám použitelným v různých kontextech. Část IV pak jde více do hloubky ve specifických otázkách, jež s jednotlivými kontexty souvisejí. Část V knihu shrnuje a zabývá se budoucími výzvami.

Je naší upřímnou nadějí, že tato kniha – byť její rozsah je omezený – inspiruje a povzbudí poradce, vzdělavatele poradců, výzkumníky, správce a rozhodující politické činitele v oblasti rozvoje poradenských služeb v Evropě i jinde k tomu, aby se při neustávajícím hledání obecného dobra vyrovnávali s výzvami multikulturalismu.

Literatura

Aponte, J. F. & Aponte, C. E. 2000. Educating and training professionals to work with ethnic populations in the twentyfirst century. In J. F. Aponte and J. Wohl (Eds.) Psychological intervention and cultural diversity. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon, 250–267.

Ariel, S. 1999. Culturally competent family therapy. A general model. Westport, CT: Greenwood Press.

Arthur, N. 2000. Counsellor education for developing multicultural counselling competencies. Poster presented at the annual meeting of the American Education and Research Association, New Orleans, LA. April 2000. ERIC, ED 440337.

Atkinson, D. R., Thompson, C. E. & Grant, S. K. 1993. A three-dimensional model for counseling racial/ethnic minorities. Counseling Psychologist 21 (2), 257–277.

Banks, J. A. Lynch, J. (Eds.) 1986. Multicultural education in Western societies. London: Holt, Rinehart and Winston.

Bemak, F., Chi-Ying Chung, R. & Pedersen, P. B. 2003. Counseling refugees. A psychosocial approach to innovative multicultural interventions. Westport, CT: Greenwood Press.

Bimrose, J. & Bayne, R. 1995. A multicultural framework in counsellor training: A preliminary evaluation. British Journal of Guidance and Counselling 23 (2), 259–265.

Bordin, E. S. 1975. The generalizability of the psychoanalytic concept of the working alliance. Psychotherapy, Theory, Research, & Practice 16, 252–260.

Brown, D. & Srebalus, D. J. 1996. Introduction to the counselling profession. 2nd ed. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

Combs, A. W. 1969. Florida studies in the helping professions. Gainesville, FL: University of Florida Press.

Christopher, J. C. 2001. Culture and psychotherapy: Toward a hermeneutic approach. Psychotherapy 38 (2), 115–128.

Coleman, H. K. L. 1998. General and multicultural counselling competence: Apples or oranges? Journal of Multicultural Counseling and Development 26 (2), 147–156.

Dumont, L. 1986. Essays on individualism. Chicago: University of Chicago Press.

Evans, K. M., Rotter, J. C. & Gold, J. M. (Eds.) 2002. Synthesizing family, career, and culture. A model for counseling in the twenty-first century. ERIC, ED 461816.

Ford, R. C . 1987. Cultural awareness and cross-cultural counseling. International Journal for the Advancement of Counselling 10 (1), 71–78.

Gaw, A. C. (Ed.) 1993. Culture, ethnicity, and mental illness. Washington, DC: American Psychiatric Press.

Geertz, C. 1983. Local knowledge: Further essays in interpretive anthropology. New York: Basic Books.

Gelso, C. J. & Carter, J. A. 1985. The relationship in counseling and psychotherapy: components, consequences, and theoretical antecedents. The Counseling Psychologist 13, 155–243.

Gelso, C. J. & Carter, J. A. 1994. Components of the psychotherapy relationship: Their interaction and unfolding during treatment. Journal of Counseling Psychology 41 (3), 296–306.

Ghoudhuri, D. 2003. Multicultural clients in counseling: A review of the literature. Ypsilanti, MI: Eastern Michigan University. ERIC, ED 473278. Michigan.

Hackney, H. L. & Cormier, L. S. 1996. The professional counselor. A process guide to helping. 3rd ed. Boston: Allyn and Bacon.

Helms, J. E. 1992. Why is there no study of cultural equivalence in standardized cognitive ability testing? American Psychologist 47, 1083–1101.

Herring. R. G. 1997. Multicultural counseling in schools. A synergetic approach. Alexandria, VA: American Counseling Association.

Hobson, S. M. & Kanitz, H. M. 1996. Multicultural counseling: An ethical issue for school counselors. School Counselor, 43 (4), 245–255.

Häkkinen, K. (Ed.) 1998. Multicultural education: Reflection on theory and practice. The International Congress on Multicultural Education. Jyväskylä: University of Jyväskylä. Continuing Education Centre. Multicultural Programmes.

Jackson, M. L. 1995. Multicultural counseling. Historical perspectives. In J. G. Ponterotto, J. M. Casas, L. A. Suzuki, & C. M.

Alexander (Eds.) Handbook of multicultural counseling. Thousand Oaks, CA: Sage, 3–16.

Kurpius, D. J. 1986. The helping relationship. In F. H. Kanfer & A. P. Goldstein (Eds.) Helping people change. New York: Pergamon, 334–389.

Lago, C. & Thompson, J. 1996. Race, culture and counselling. Buckingham: Open University Press.

Lang, R. L. 1974. The technique of psychoanalytic psychotherapy. Vol II. New York: Jason Aronson.

Lee, E. 1989. Assessment and treatment of Chinese-American immigrant families. Journal of Psychotherapy & the Family 6 (1–2), 99–122.

Locke, D. C. & Kisclica, M. S. 1999. Pedagogy of possibilities: Teaching about racism in multicultural counselling courses. Journal of Counseling and Development 77 (1), 80–86.

Locust, C. 1990. Wounding the spirit: Discrimination of traditional American Indian beliefs systems. In G. E. Thomas (Ed.) U.S. Race relations. New York. NY: Hemisphere Publishing, 219–232.

Marin, G. 1994. The experience of being a Hispanic in the United States. In W. J. Lonner & R. Malpass (Eds.) Psychology and culture. Boston, MA: Allyn and Bacon, 23–27.

Marin, G. & Marin, B. V. 1991. Research with Hispanic populations. Newbury Park, CA: Sage.

Maruyama, M. 1992. Context and complexity: Cultivating contextual understanding. New York: Springer-Verlag.

Merali, N. 1999. Resolution of value conflicts in multicultural counselling. Canadian Journal of Counselling, 33 (1), 28–36.

Mio, J. S., Trimble, J. E., Arredondo, P., Cheatham, H. E. & Sue, D. (Eds.) 1999. Key words in multicultural interventions. A dictionary. Westport, CT: Greenwood Press.

Pedersen, P. B. 1991. Multiculturalism as a fourth force in counseling [special issue]. Journal of Counseling and Development 70.

Pedersen, P. (2003) Reducing prejudice and racism through counselor training as a primary prevention strategy in F. Leong G. Bernal, J. Trimble & K. Burlew, (Eds) Handbook of racial ethnic minority psychology, Thousand Oaks, CA: Sage.

Reid, C. & Kampfe, C. 2000. Multicultural issues. In Substance abuse and counselling. ERIC, ED 440351.

Ridley, C. R. 1995. Overcoming unintentional racism in counseling and therapy: A practitioner's guide to intentional intervention. Thousand Oaks, CA: Sage.

Rogers, C. R. 1957. The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change. Journal of Consulting Psychology 21, 95–103.

Seeley, K. M. 2000. Cultural psychotherapy. Northvale, NJ: Jason Aronson.

Senge. P. M. 1994. The fifth discipline: the art and practice of the learning organization. New York: Doubleday Currency.

Senge, P. M., Kleiner, A., Roberts, C., Ross, R. & Smith, B. 1996. The fifth discipline fieldbook: Strategies and tools for building a learning organization. London: Nicholas Brealey.

Sodowsky, G. R., Taffe, R. C., Gutkin, T. B. & Wise, S. L. 1994. Development of the multicultural counseling inventory: A self-report measure of multicultural competencies. Journal of Counseling Psychology 41 (2), 137–148.

Steigerwald, F. 2003. Diversity issues in family work. (In Family counselling for all counsellors.). ERIC, ED 471325.

Sue, D. W., Bingham, R. P., Porché, L. & Vasquez, M. 1999. The diversification of psychology. A multicultural revolution. American Psychologist 54 (12), 1061–1069.

Sue, W. G., Ivey, A. E. & Pedersen, P. B. 1996. A theory of multicultural counseling and therapy. Pasific Grove, CA: Brooks/Cole.

Sundberg, N. D. & Sue, D. 1989. Research and research hypotheses about effectiveness in intercultural counselling. In P. B. Pedersen, J. G. Draguns, W. J. Lonner & J. E. Trible (Eds.) Counseling across cultures. Honolulu: University of Hawaii Press.

Taylor, C. 1989. Sources of the self: The making of the modern identity. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Tähkä, V. 1993. Mind and its treatment: A psychoanalytic approach. Madison: International Universities Press.

White, M. & Epston, D. 1990 Narrative means to therapeutic ends. New York: Norton.

Vontress, C. E. 1974. Barriers in cross-cultural counseling. Counseling & Values 18 (3), 160–165.

Příloha 1. Obecné charakteristiky některých hlavních kultur

Africké kultury

Následující charakteristiky jsou podle Helmse (1992) typické pro africké kultury:

- *Spiritualita* – přesvědčení, že nehmotné síly, především Nejvyšší Bytost, určují vše, co se lidem v každodenním životě děje.
- *Harmonie* – Já a okolí jedince jsou spojeny a mají fungovat současně.
- *Pohyb* – Osobní chování se tvoří skrze pohyb a aktivitu.
- *City-duše-tělo* – City člověka, jeho duše a tělesná forma představují propojenou triádu, která má fungovat v rovnováze.
- *Komunalismus* – Skupina, do které jedinec patří, do velké míry určuje jeho identitu a je stejně důležitá jako jedincovo Já.
- *Působivost* – Styl chování jedince a kreativní projev vyjadřují jeho jedinečnou osobnost.

Kulturní charakteristiky amerických indiánů

Locust (1990) navrhuje následující charakteristiky jako typické pro většinu původních obyvatel Ameriky s kmenovou příslušností:

- *Víra v Nejvyššího Stvořitele*, který má jméno, osobnost a často místo, kde přebývá. Stvořitel je chápán jako všemohoucí Duch, který kontroluje všechny aspekty existence.
- *Lidé jsou složeni z ducha, duše a těla*, přičemž duch je nejdůležitější, protože určuje podstatu osoby.
- *Rostliny a zvířata jsou podobně jako lidé součástí spirituálního světa.*
- *Duch je nesmrtelný* a nesmrtelnost je cyklická, nemá začátek ani konec. Když tělo zemře, duch má volnost přemístit se do jiného těla nebo života, dokud po řadě cyklů narození a smrti nedosáhne dokonalosti a nenavrátí se k Nejvyššímu Stvořiteli.
- *Zdraví je rovnováha ducha-duše-těla* a nemoc je porušení homeostáze duše-těla-ducha.
- *Disharmonie nevolnosti* v triádě ducha-duše-těla je způsobena potlačenými emocemi spojenými s hledáním nezávislosti na společnosti

(například hněv nebo strach), které jsou vnímány jako příčina fyzického nebo mentálního chátrání, je-li hladina spirituální energie nízká. Nemoc nebo nevolnost může vznikat z přirozených nebo nadpřirozených příčin.

Kulturní témata společná asijským etnickým skupinám

Následující témata jsou vnímána jako společná asijským etnickým skupinám podle Leeho (1989; viz též Gaw 1993):

- *Rodinnost* – centrální role rodiny, komunity nebo skupiny.
- *Socializace se odehrává v kontextu rozšířené rodiny* a rodinné aktivity podporují vývoj kolektivistického vědomí.
- *Konfucianismus, taoismus nebo buddhismus* jsou filozofie, kterými jsou definovány etika jedince, sociální vztahy a role v komunitě.
- *Vzájemná závislost* v tom smyslu, že se od lidí očekává fungování v harmonii s jejich sociálním prostředím.
- *Hierarchické vztahy* – závazky a povinnosti jedince ke skupině jsou definovány jeho společenskou rolí.
- *Respekt k autoritám.*
- *Synovská úcta* – vazba mezi rodičem a dítětem je mnohem důležitější než všechny ostatní.
- *Emoce jsou vyjadřovány jednáním spíše než slovy.*
- *Duše a tělo jsou nedělitelné*, takže duševní choroba nebo problémy se mohou projevovat psychosomaticky.

Dimenze hispánských kultur

Následující dimenze jsou shodně pozorovány ve všech hispánských kulturách (Latinská, Střední a Jižní Amerika) podle Marina a Marina (1991) a Marina (1994):

- *Allocentrismus (kolektivismus)* – vzájemná závislost osob, charakterizovaná citlivostí k fyzickému i sociálnímu prostředí, empatickým porozuměním citům ostatních, ochotou obětovat vlastní zájem ve prospěch své kulturní skupiny a spoléháním na skupinu nebo členy kulturní skupiny doma při obživě.
- *Simpatia* – preference bezkonfliktních sociálních vztahů, které chrání sebehodnocení a důstojnost členů skupiny.
- *Respeto* – respekt, prokazovaný lidem kvůli jejich statusu, jenž vyplývá z genderu, věku
- *Espiritismo* – víra v tradiční léčebné a zdravotní praktiky.
- *Marianismo* – genderová role, ve které se od ženy očekává snaha dosáhnout spirituality Panny Marie a snášet utrpení, které jí v životě způsobují muži. Očekává se od ní také pasivita, závislost a vymezení rodinou a domovem.
- *Machismo* – mužská genderová role, která od muže očekává, že bude primárním živitelem rodiny. Tato role také umožňuje mužům chovat se k ženám rytířsky a být pro řadu z nich sexuálně dostupný.

Hlas imigranta – složitost vztahu klienta a poradce

Antoinette Batumubwira

Osobní zkušenost 40
Několik úvah o konceptu „multikulturní“ 42
Vztah klienta a poradce z pohledu klienta 43
Pozice poradce ve vztahu poradce a klienta 44
Závěr 45
Doporučená literatura 45
Webové stránky 45

Kapitola 3

V tomto příspěvku autorka, paní Antoinette Batumubwira, která v roce 2002 přišla jako uprchlice do Finska, stručně popisuje své zkušenosti s finskými úřady a dělí se také o svůj pohled na to, co by poradenští experti měli při práci s imigranty a uprchlíky brát v úvahu.

Osobní zkušenost

Během posledních dvou let, kdy žiji ve Finsku, jsem byla klientem dvou institucí: sociálních služeb a pracovního úřadu. Od obou se mi dostalo a stále dostává kvalitních služeb. Poskytly mi obvyklé poradenství zaměřené na uprchlíky přicházející do Finska, tedy pomoc sociálního pracovníka a zaměstnance pracovního úřadu.

Jako uprchlíci usazení ve Finsku jako v první zemi exilu jsme s rodinou ve Finsku zažili „hladké přistání". Z letiště nás odvezli přímo do bytu a následujícího dne byly s pomocí sociálního pracovníka vyřízeny podstatné administrativní otázky. Dostalo se nám dokonce návštěvy doma, kdy nám sociální pracovník předvedl, jak používat sporák, ledničku, vodovodní kohoutky a další domácí zařízení. To mi přišlo docela legrační a zjistila jsem tak, že přestože jsem vybavení tohoto typu odjakživa používala, sociální pracovník předpokládal, že potřebuji školení.

Při první schůzce s naším sociálním pracovníkem nám bylo řečeno, jaká máme práva a jak funguje systém finanční podpory. Sociální pracovník nám také řekl, že můj manžel a já můžeme mít schůzky každý zvlášť. Neporozuměla jsem důvodu, proč bychom měli hovořit o praktických rodinných otázkách, například o měsíčních příspěvcích, odděleně. Pokud jde o měsíční příspěvky, nikdy jsem nepochopila, jak jsou vypočítávány, i když nám to sociální pracovník mnohokrát vysvětloval. Vzdala jsem to, stejně jako můj manžel, a čas trávený nad tímto tématem jsme vyplnili prospěšnějšími diskusemi o naší budoucnosti ve Finsku. Jsem ale stále přesvědčena, že velmi složitý a propracovaný způsob výpočtu měsíčních příspěvků vyvolává ve vztahu se sociálním pracovníkem napětí. Z mé strany byl vztah navázaný se sociálním pracovníkem typu „partnerství". Mně i manželovi byly nabídnuty skutečně kvalitní služby. Přesto jsem pozorovala, že jako ženě mi bylo věnováno více pozornosti než mému manželovi, který si tohoto rozdílu rovněž všiml. Nestěžuji si, myslím však, že se to může stát další příčinou napětí ve vztahu se sociálním pracovníkem. Je nutné si uvědomit, že když se rodině dostává pomoci od sociálních služeb, znamená to, že rodiče, manžel a manželka, nejsou schopni zajistit základní potřeby svých dětí. Pro muže z Afriky je už toto samo o sobě traumatem. Finské poradenské služby navíc zřejmě mezi imigranty/uprchlíky dávají přednost ženám. Vzniká tak citlivá situace, ve které je třeba jednat opatrně. Naštěstí máme s manželem ve zvyku soustavně komunikovat, a tak jsme o této otázce diskutovali a podařilo se nám „autoporadenstvím" udržet rodinu v rovnováze.

Moje druhá zkušenost poradenského klienta ve Finsku byla se zdravotní sestrou, která po příjezdu zjišťovala můj zdravotní stav. Protože jsme věděli, že od lidí přicházejících z Afriky se obvykle vyžaduje, aby prokázali platnost svého očkování, s rodinou jsme si předem doplnili veškeré očkování a obstarali jsme si kompletní zdravotní vyšetření (rentgen plic, test na HIV-AIDS apod.). Přesto trvalo určitou dobu, než zdravotní sestra akceptovala, že naše očkovací průkazy představují platný doklad a nemusíme být znovu očkováni. Tento malý incident u mne vyvolal pocit, že nemusím ihned získat důvěru a že budu muset dokazovat všechno, co řeknu nebo předložím. Byla jsem překvapena, že si někdo může myslet, že bych lhala o tak závažné věci, jako je zdraví moje nebo mých dcer. Protože pocházím z kultury, kde nedáváme své pocity přímo najevo, můj poradce si pravděpodobně nikdy nevšiml, že se mne to dotklo.

Zdravotní sestra měla i další roli: poskytnout podporu a předejít případné depresi. Řekla mi, že se s ní budu setkávat v určených termínech, ale mohu požádat o setkání kdykoliv, kdy budu potřebovat. Musím přiznat, že jsem byla překvapena vlastním postojem: zjistila jsem totiž, že se hovoru o svých problémech bráním. Protože sestra naléhala, řekla jsem jí během druhého setkání, že nemám žádné problémy, o kterých bych nyní chtěla mluvit. Částečně to byla pravda, protože mým hlavním problémem bylo naučit se finsky a najít práci. Vzhledem k tomu, že mi v této věci nemohla pomoci, hovořily jsme o této otázce pouze jednou. Bohužel mi řekla, že pro ženy mého věku je pracovní trh skutečně nepříznivý. Její odpověď jsem vnímala jako nekonstruktivní a navíc pesimistickou. Domluvených schůzek jsem se ale účastnila a vzpomínám si na opravdu dobré diskuse o různých tématech, která neměla přímou souvislost s mými osobními problémy.

Když dnes analyzuji, co se před dvěma lety odehrávalo, myslím, že došlo k velkému nedorozumění. V té době jsem potřebovala lidi, kteří by mi řekli „jsi v pořádku, jsi silná a v nové zemi uspěješ". Pravděpodobně jsem u problémů, které jsem měla řešit se zdravotní sestrou, více spoléhala na svou rodinu. Nebyla jsem připravena jít hluboko do sebe a sdílet problémy, které podle mne nebyly spojeny s konkrétními, v té době podstatnými záležitostmi. Z tohoto pohledu jsem byla v kategorii klientů, kteří od poradce očekávají okamžité řešení každodenních problémů.

Moje zkušenost imigranta hledajícího práci v úřadu práce je dost odlišná. V tomto případě bylo první setkání zaměřeno na stanovení mého plánu integrace. Následovala řada pravidel, která se vztahují na každého imigranta, a nebylo tak příliš času na to, co bych nazvala poradenstvím. Očekávala jsem od úřadu, který fungoval naprosto rutinním způsobem, příliš mnoho. Celý postup mi připadá velmi rigidní: dokonce i rady k nalezení budoucího zaměstnání jsou pro každého imigranta stejné, bez ohledu na jeho kvalifikaci. Bylo mi doporučováno, abych se zaměřila na profese jako instalatér, uklízečka nebo elektrikář. Přesto jsem úřad navštěvovala a stále pravidelně navštěvuji, protože je to od každého nezaměstnaného imigranta vyžadováno. Obvykle tam chodím kvůli velice technickým otázkám: předložit své povolení k pobytu, informovat, že jsem se přihlásila do určitého kurzu, nebo sdělit, že jsem stále nezaměstnaná.

Od poradenství ve Finsku jsem očekávala velice mnoho. Když se mi podařilo dostat svá očekávání na realistickou úroveň, z nabízených služeb skutečně těžím. Během posledních dvou let jsem se ve své nejbližší rodině a u svých přátel ve Finsku i mimo ně snažila zjistit, co v poradenství chybí.

Několik úvah o konceptu „multikulturní“

Termín „multikulturní“ v poslední době nahradil slovo „multirasový“, někdy funguje společně se slovem „multietnický“. Význam, který koncept „multikulturalismu“ nese, závisí na tom, k čemu je užíván. Dokonce i mezi profesionály, jako jsou sociologové, psychologové a odborníci dalších humanitních oborů, vyvolává představa multikulturalismu debaty.

Pro laiky může multikulturalismus znamenat cizí kulturu, menšinovou kulturu, odlišné kultury a kultury imigrantů. Když je koncept, například sociokulturní politika, prosazován těmi, kdo ve společnosti rozhodují, představuje pojem multikulturní klíčové označení pro osoby z menšinové kultury, když žádají o službu, podporu nebo specifický typ pomoci a snaží se tak najít si místo, na které by se mohly zařadit do společnosti.

Vzpomínám si na tři mladé muže mezi 18 a 30 lety, narozené africkému otci a finské matce, jak sledovali televizní reklamu uvádějící podzimní módní kolekci. Kolekci prezentovaly dvě topmodelky, černoška a běloška. Mladíci se sarkastickým smíchem poznamenali – „multikulturalismus“. Co jim „multikulturalismus“ vyvolává v mysli? Co lidé z menšiny od „multikulturalismu“ očekávají?

Ve Finsku, v zemi, kde jsem v oblasti integrace imigrantů pozorovala ten nejlepší přístup, jsou aktivity zaměřené na propagaci multikulturalismu příliš často vnímány v dimenzích duality: finská kultura na jedné straně a ostatní kultury na straně druhé. Menšinové kultury se přitom uvnitř dělí do různých podskupin podle etnického nebo jazykového zázemí. Ačkoliv jde o multikulturalismus, vyjadřuje se ve velice rozčleněném systému s minimálním počtem mezikulturních mostů. Minoritní kultury fungují souběžně s hlavním proudem a mohly by tak omezovat možnost podílet se na chodu společnosti jako celku.

V tomto příspěvku bych se jako imigrantka chtěla podělit o některá svá pozorování a o svůj názor na vztah klienta a poradce. V podstatě popisuji, jak klient z minoritní kultury vnímá a cítí svou pozici ve vztahu k poradci. Navrhuji také postoje, které by měli poradci zaujmout, chtějí-li se svými kulturně odlišnými klienty nastolit dobrou komunikaci.

Vztah klienta a poradce z pohledu klienta

Nejprve je nutno připustit, že poradenství v západním formálním pojetí není pro většinu imigrantů nutně běžné. V mnoha společnostech a kulturách se psychologická podpora formálně nenabízí. Místem, kde se pečuje o psychologické problémy, je rodina, i když se nepoužívají přímo termíny „psychologie“ nebo „poradenství“. Proto může individuální rozhovor s poradcem v jeho kanceláři a ve zvlášť domluveném čase být pro klienta naprosto neznámá situace. Imigrant nicméně ví, že je v nové zemi, která se v mnohém liší od toho, nač byl zvyklý. Poradenství bude mezi mnoha ostatními věcmi, kterým se bude muset přizpůsobit. Ode dne, kdy opustil svou zemi, funguje imigrant v trvalém „adaptačním režimu“. Chtěla bych podtrhnout, že nezbytnost přizpůsobit se je pro imigranta otázkou přežití. Jedinou otázkou je, v jakých podmínkách a jakým tempem má přizpůsobení probíhat? Multikulturní poradenství patří k základním typům podpory v procesu přizpůsobení a integrace imigranta do nové společnosti.

Ve vztahu klienta a poradce je klient tím, kdo hledá pomoc. Přináší s sebou svou osobní historii, včetně problémů, které ho na toto místo přivedly. Tato osobní historie zároveň obsahuje úspěchy a výsledky, které ho utvářely. Co poradci odhalí? Kolik důvěry může do tohoto vztahu vložit? Pro klienta je poradce úředník, součást státu. Pro mnoho imigrantů má obraz úřadu a úředníka, který klade otázky, negativní konotace a nevzbuzuje nutně důvěru. V některých případech je podezření vůči státní moci velmi silné. Jeden můj přítel mi řekl, že každá jednotlivá položka imigrantových výdajů se zkoumá a oznamuje sociálnímu pracovníkovi. Budí to dojem neustálé kontroly, jako by imigranty sledoval „Velký bratr“. Výsledkem je, že někdy klient nenabídne poradci informace spojené se skutečným problémem, protože se nechce „dostat do potíží“ s institucí. Klient se tedy otevírá pouze částečně. Odhaluje pouze ty informace, o kterých je přesvědčen, že jsou podstatné pro řešení jeho aktuálních potřeb. Když imigrant hledá pomoc, očekává od poradce vyřešení svých problémů nebo nějaký doklad o tom, že věci k vyřešení směřují. Musíme si také uvědomit, že na rozdíl od západní společnosti a kultury se v kultuře imigranta život obvykle nahlíží v přítomnosti nebo jen nejbližší budoucnosti. Dlouhodobé plány nejsou pod kontrolou jednotlivce, dlouhodobé vize mají v moci respektovaní představitelé autority. Autoritou přitom může být Bůh, předkové atd. ... V novém sociokulturním kontextu se klient co do dlouhodobých plánů může spoléhat na mocný systém, představovaný poradcem.

Mohla bych říci, že klientova mysl je v principu připravena ke spolupráci, ke kompromisům, k přizpůsobení, protože ví, že je to k vyřešení jeho problémů nevyhnutelné. Z tohoto pohledu lze říci, že proces poradenství začíná pozitivním naladěním, ochotou klienta. Přesto v praxi musí komunikace s poradcem vzít v úvahu klienta v celé složitosti. V okamžiku prvního kontaktu si klient může klást tyto otázky:

1) Kolik toho poradce o mně ví?
2) Zajímá se o mne poradce opravdu?
3) Co ode mne poradce očekává?

Zde jsou odpovědi, které si klient může dát v nejlepším možném případě:

- Kolik toho poradce o mně ví? Odpověď může být: poradce o mně neví nic, ale já vím, že jsem člověk hodný úcty a mohu hodně nabídnout.
- Zajímá se o mne poradce opravdu? Odpověď může být: poradce se o mne možná nezajímá, ale zajímá se o mé problémy, je tím, kdo je pověřen jejich řešením.
- Co ode mne poradce očekává? Odpověď může být: poradce ode mne očekává otevřenou diskusi a já jsem připraven mu sdělit svůj názor na potenciální řešení.

V nejhorším případě mohou odpovědi znít:

- Poradce o mně neví nic, neví, kdo doopravdy jsem, odkud jsem, kým jsem byl. Poradce nemůže pochopit mé skutečné problémy.

- Poradce je zaměstnanec, já mám problémy, a jeho práce je přijímat lidi, kteří mají problémy jako já. Nemohu očekávat mnoho porozumění.
- Poradce ode mne očekává, že budu mluvit o svých problémech a on bude hledat řešení.

Myslím, že ve většině případů se oba extrémní scénáře mísí.

Vzhledem ke složitosti poradenství pro klienta z odlišného kulturního zázemí je zjevné, že je důležité proces vyjasnit. Poradce by se měl snažit vytvořit co nejlepší podmínky pro efektivní komunikaci s klientem. Základem je vysvětlit, co poradenství je.

Pozice poradce ve vztahu poradce a klienta

Poradce je v mocenské pozici, je poskytovatelem pomoci. Poradce je profesionál a je tedy možné na něj klást větší nároky. Poradce nese ve vztahu s klientem větší díl odpovědnosti. Způsob navázání komunikace však může být rozhodující pro vytvoření odpovědnosti sdílené s klientem v partnerském vztahu.

Poradce potřebuje najít odpovídající způsob, jak se dostat k jádru problémů klienta. K tomu je nutné, aby se pokusil porozumět klientovu chápání světa. Jak bylo zmíněno výše, koncepty jako minulost, přítomnost a budoucnost mají na rozhodování různý vliv v závislosti na kultuře, do níž jedinec patří. Toto hodnocení pomáhá poradci zaujmout ke kultuře klienta postoj respektu. Takový přístup nabízí klientovi více sebedůvěry a pozitivního sebehodnocení a pocit, že jeho kultura a názory jsou uznávány.

V takovém pozitivním kontextu má poradce při naslouchání historii klienta lepší pozici. Pro klienta je velice důležité rozmlouvat s člověkem, který se napojí na jeho zkušenosti. Svým způsobem lze říci, že se poradce snaží dívat na situaci očima klienta. V této fázi se utváří hlubší porozumění, otevírající cestu důvěře. Když je nastolena důvěra, může začít vztah „partnerství poradce a klienta".

Poté, co se vytvoří optimální podmínky pro klidná poradenská sezení, klient očekává hmatatelné výsledky. Po každém poradenském setkání klient opouští uspokojivé prostředí osobního dialogu a je konfrontován s požadavky „reálného světa". Očekává, že v praxi uvidí okamžité výsledky rad v každodenním životě. Jako si někdo od lékaře přinese pilulky, hledá klient u poradce rady, které by mu pomohly řešit aktuální konkrétní problém. Rodina a přátelé klienta musí zaznamenat, že „povídací" sezení přinášejí výsledky. Proto je potřeba, aby poradce zahrnul do svého přístupu aspekty socioekonomické situace klienta, které velmi často stojí za jeho celkovou nejistotou.

Jak často zaznívá, může multikulturní poradenství získat, je-li poskytováno profesionálem ze stejného etnického či kulturního prostředí nebo ze stejné země jako klient. V takovém případě se úvodní postup zkracuje, poradce je vnímán jako člen komunity, který chce pomoci, a proto je důvěryhodný. Ovšem v závislosti na okolnostech, za kterých klient opustil svou zemi, obzvlášť v případě uprchlíků, nemusí být poradce ze stejné země původu vhodný.

Závěr

Multikulturní poradenství je velice náročné jak pro klienta, tak pro poradce. Klient musí ujít dlouhou cestu od podezření k důvěře. Když je nastolena důvěra, klient očekává hmatatelná řešení, která ovlivní jeho každodenní život. Poradce by měl vysvětlit hned na počátku, co poradenství je, jaké jsou potenciální výsledky, a objasnit „pravidla hry". Poradce také musí vnímat kulturu klienta a být k ní citlivý.

Doporučená literatura:

Jay, G. December. 2002. What is Multiculturalism? Department of English. University of Wisconsin –Milwaukee

Okitikpi, T. 1999 Intercultural Working: When Three Worlds Collide, Seminar on Social and Health Care Services for Migrants: Ethnic Empowerment and Cooperation. University of Tampere, Finland.

Batumubwira A. 2004. Jokaisella on osuus kotouttamisprosessissa [The route towards integration, the share of everyone]. Uudenmaan TE-keskuksen julkaisuja.

Webové stránky:

http://www.edchange.org/multicultural/sites/counseling.html

http://www.gla.ac.uk/rg/rg_multiculturalguidance_en.htm

II. ČÁST | KONCEPTUÁLNÍ A FILOZOFICKÉ ZÁKLADY

4 Kultura jako východisko a rámec pro poradenství – základní koncepty a perspektivy 47
Elena A. A. Garcea

5 Od raných kroků ke „čtvrté síle" v poradenství – historické a současné perspektivy vývoje multikulturního poradenství 60
Bente Højer, Sauli Puukari a Mika Launikari

6 Globalizace, postmodernost a migrace – přehodnocování kulturní identity 80
Nader Ahmadi

7 Světový názor v multikulturním poradenství 94
Juha Parkkinen a Sauli Puukari

8 Filozofický základ multikulturního poradenství 110
Pirkko Pitkänen

Kultura jako východisko a rámec pro poradenství – základní koncepty a perspektivy

Elena A. A. Garcea

Úvod 48
Východisko 48
Kulturní modely 50
Levá/pravá kultura 51
Vizuálně/auditivně-taktilní kultury 52
Model 5-D 53
6 mentálních obrazů 54
Model 7-D 55
Závěrečné poznámky 57
Otázky a úkoly 58
Literatura 59
Podněty pro další četbu 59

Kapitola 4

Úvod

Kultura je jako krev: protéká naším tělem, ale obvykle ji nevidíme, udržuje nás naživu jako společenské bytosti, ale máme tendenci na ni zapomínat, formuje naše životy, ale my si toho normálně nejsme vědomi. Jak kultura, tak krev jsou tvořeny malými buňkami, které dokážou rozlišit pouze velmi přesné analytické přístroje. Jakmile se narodíme, začínáme rozvíjet svou kulturu, kterou sdílíme se všemi členy naší skupiny. Naše kultura bude ovlivňovat a určovat naše chování během všech fází života. Jako lidské bytosti můžeme patřit do rozmanitých kulturních skupin, a tak organizujeme svůj hodnotový systém na základě rozmanitých kulturních vzorců, s nimiž se identifikujeme. Naše sdílená kultura či kultury zůstanou zakotveny v naší existenci po celý náš soukromý i profesní život.

Tyto konceptuální základy se týkají i poradenských odborníků a poradců pracujících na multikulturním poli – i oni jsou lidé a společenské bytosti. Jejich vlastní kultura ovlivňuje jejich profesionální výkony a kompetence a filtruje jejich vnímání „druhých“, tedy cizinců a všech lidí, kteří patří do odlišné kultury. Jestliže „druzí“ pocházejí z kultury odlišné od naší, okamžitě, často nevědomě, vnímáme odlišnosti, na které ihned, často opět nevědomě, reagujeme. Tato dynamika se stává součástí našeho komunikačního procesu a samozřejmě ovlivňuje naše vztahy, dokonce i vztah multikulturního poradce s klienty.

Tato kapitola začíná nahlédnutím do konceptu kultury s cílem popsat základní dynamiku interkulturní komunikace. Pokračuje představením některých nejznámějších kulturních proměnných, které vytvářejí kulturní modely.

Východisko

Při práci s lidmi z odlišného kulturního prostředí, ať už v zahraničí nebo doma, ovlivňují všechny profesionální oblasti působící v mezinárodních rozměrech určité základní koncepty multikulturních vztahů.

Každá skupina má svou vlastní sociální a kulturní organizaci, která navíc funguje v kontaktu s ostatními skupinami. Základními motivacemi pro vzájemné vztahy s dalšími, odlišnými lidmi byly vždy obchod, manželství a válka. Touha po poznání, objevování a zvědavost vedly mnohé lidi k cestování, aby viděli a popsali, co „je jiné než doma“. Také potřeba hledat lepší pracovní příležitosti má dlouhou historii, která sahá přinejmenším až do antického Řecka, kdy řemeslníci cestovali po kraji a nabízeli své odborné dovednosti v architektuře, sochařství, malířství atd. Rozšiřování hranic vždy znamenalo otevírání obzorů pro lidi, kteří byli součástí stejné společnosti a sdíleli stejné politické vládce a obchodní vlivy. Jestliže je kultura tak stará jako lidské bytosti, interkulturní komunikace není mladší.

Kultura obsahuje vědomosti, přesvědčení, umění, morálku, právo, zvyky a veškeré další dovednosti a obyčeje, získané lidskými bytostmi jako členy společnosti (viz mj. Kroeber 1948). Je to naučené chování, které získáváme od svých rodičů, učitelů a vrstevníků a které naopak předáváme svým dětem, žákům, přátelům atd. Jak vyrůstáme, učíme se, co je „správné“ a co je „špatné“, co je „zlé“ a co „dobré“. Jsme odměňováni, když děláme něco „správného“ a „dobrého“, a trestáni, když děláme něco „špatného“ a „zlého“. Tak se pomalu utváří naše chování a určuje se, jak bude vypadat naše víra, morálka a zákon. Jinými slovy, kultura definuje, co děláme (vědomosti, názory, umění atd.), *jak* to děláme (morálka, zákony, zvyky) a *proč* to děláme (přesvědčení, víra). Kultura je síť sdílená skupinou lidí, kteří se s danou skupinou identifikují. Prostřednictvím pravidel chování, zvyků a tradic jsou navzájem svázáni a propojeni. Kultura však není statická, není jako monument, který by stál po staletí nebo dokonce tisíciletí a nezměnil tvar. Je dynamická a neustále se přizpůsobuje současným zvykům a módám. I když jsme se narodili na tomtéž místě a ve stejném domě jako naši rodiče a prarodiče, naše kultury nejsou stejné. Generační rozdíly podtrhují, jak se kultury neustále vyvíjejí.

Lidé dokážou jasně rozlišovat mezi sebou samými, „námi“, a „jimi“, všemi ostatními „druhými“. „My“ obsahuje vše, co je nám známé a pohodlné, „druzí“ jsou vše, co vnímáme jako odlišné od obvyklého, a tedy neznámé a nejisté. Máme tendenci uzavírat se do ochranné sféry, která nás identifikuje a odděluje od ostatních pomocí určitého stupně nepřátelství. Takové odtržení je mentální postoj, který rozděluje „nás“ od „jiných“ vytvořením vlastní skupiny (in-group) a jedné nebo více „cizích“ skupin (out-groups). Cizinci jsou členy skupin jiných. Jsou nezbytní v tom, že definují naši skupinu. Ale čím jsme my pro ně? Jsme skupinou „jiných“ pro jejich „vlastní“ skupinu. Jsme tedy členy naší skupiny i skupiny druhých, podle toho, na kterou stranu natočíme zrcadlo. Když se do něj díváme, vidíme svůj obraz, když ho otočíme, vidí svůj obraz druzí.

Interkulturní komunikace se odehrává vždy, když komunikujeme s lidmi ze skupiny, kterou uznáváme jako odlišnou. Zahrnuje všechny podoby komunikace s lidmi, u nichž vnímáme kulturní odlišnosti (Dodd 1991). Nejnápadnějším rysem je samozřejmě jazyk. Když mluvíme s lidmi, kteří nevládnou naší rodnou řečí, potřebujeme najít jiné způsoby komunikace: cizí řeč, pokud oba náhodou známe tutéž, jinak se snažíme vyjádřit pomocí neverbálního sdělování, možná s pomocí nějakých zvuků, případně s využitím prostředníka nebo překladatele. Ale jazyk není jedinou kulturní odlišností. Naopak, je jich daleko více: způsob, jakým se oblékáme, parfémy, které používáme, to, jak se zdravíme a díváme na sebe navzájem, naše pojetí práce a volného času, přesnost, přátelství, profesionalita, fyzický kontakt, genderové a věkové role a mnoho, mnoho dalších. Pokud tyto rozdíly ignorujeme, uzavíráme potenciální kanály komunikace. Interkulturní komunikace je proces vyjednávání o významech mezi lidmi z odlišných kultur. Musíme vysvětlovat a přímo sdělit, proč děláme to, co děláme. Musíme se vzdát své ochranné clony a vyjevit pravidla naší společenské hry, která jsme se naučili od druhů ve své skupině; a současně se musíme učit hře, kterou hrají druzí. Takto dojdeme k dohodě, činěním ústupků a odmítáním, a tím jsme na nejlepší cestě k dosažení cíle naší komunikace: porozumět jeden druhému.

Vnímání kulturních odlišností ovlivňuje naše komunikační tendence. Nejen že musíme přizpůsobit své verbální prostředky komunikace (jazyk), musíme také změnit celý svůj referenční rámec. Naše hodnoty, myšlenky, zvyky a životní styl jsou zpochybněny, když jsou konfrontovány s chováním, které neodpovídá našemu. Tím se dostáváme do stavu nejistoty: začínáme chápat, že nemůžeme očekávat a předem odhadnout reakci protějšku (Harris a Moran 2000). V tomto bodě už nevíme, co dělat, dokonce si nejsme jisti, co je „správné“ udělat. Následně se nás může zmocnit pocit úzkosti. Cítíme se v konfliktu s ostatními, kteří vyvolávají předsudky a nedorozumění. Jak se dostáváme do defenzívy, můžeme se dokonce začít k těm „druhým“ chovat arogantně a nepřátelsky. To vše je potenciálně „normální“, protože jde o reakci generovanou převážně naším podvědomím. Ovšem jak v procesu komunikace, tak v profesionálním vztahu je takový přístup odsouzen k neúspěchu. Pokud se jednoduše řídíme svými nevědomými reakcemi, osobními a kulturními předsudky, předem vyloučíme veškeré možnosti komunikovat, pracovat a jednat s lidmi z jiných kultur.

Existuje způsob, jak interkulturní vztahy usnadnit. Musíme vynést nevědomé reakce do sféry své vědomé a racionální kontroly. Jakmile si začneme uvědomovat, že to, co jsme nejdříve – na první pohled – pokládali za „špatné“ chování, je jen „odlišné“ od našeho, začínáme vyvíjet

kritický přístup ke svým vlastním postojům ke kulturním rozdílům. Začínáme objevovat jiné životní styly a nacházet racionalitu za zdánlivě „podivnými" zvyky. Učíme se zvládat své reakce a interakce druhých. Kulturní rozdíly nejsou viditelné jen mezi výrazně odlišnými kulturami. Při hledání kulturně odlišného chování se nemusíme vydávat hluboko do amazonského deštného pralesa, na Papuu Novou Guineu ani na jiné místo, o kterém si myslíme, že je tím nejexotičtějším. Rozdíly jsou přítomny všude: na našem pracovišti, ve školní třídě našich dětí, možná i v autobuse, kterým každý den jezdíme. V určitém smyslu existují kulturní odlišnosti dokonce i mezi lidmi, kteří mluví tímtéž jazykem. Italové se liší od italsky mluvících Švýcarů, Francouzi se liší od Valonů, Rakušané jsou jiní než Němci, Walesané, Skoti, Angličané a Irové jsou svébytné kategorie a všichni se liší od Američanů, Kanaďanů a všech dalších anglicky mluvících populací. Evropa je pravděpodobně místem, které je na světě nejvíce vystaveno nárokům multikulturních situací (viz například Simons 2000). Zvládání multikulturních odlišností je klíčovou otázkou určující úspěch každé mnohonárodní organizace nebo instituce.

Kulturní proměnné jsou různé způsoby, jak děláme věci, které naše skupina uznává za správné. Někteří z nás jedí vidličkou a nožem, jiní používají hůlky, další svou pravou ruku. Vhodné způsoby, jak tento úkol provést, jsou známy těm, kdo jsou členy téže kultury či skupiny. V kultuře, kde lidé obvykle jedí vidličkou a nožem, může být považováno za nezdvořilé jíst rukama. Tam, kde lidé jedí pravou rukou, však může být velká neomalenost položit na stůl nůž, který zde často vnímají jako zbraň.

Kulturní modely

Existuje nespočet kulturních proměnných. Některé z nich jsou nápadnější než jiné a jejich seskupením lze definovat opakující se chování sdílené lidmi, kteří patří do téže kultury. Trsy běžných kulturních proměnných lze oddělit a jejich porovnáním popisovat různé kulturní modely. Kulturní proměnné a modely představují obecné definice některých nejnápadnějších znaků lidského chování a přesvědčení v rámci nekonečné variability lidských kultur, proto jim lze důvěřovat jen omezeně. Přesto však poskytují určité užitečné nástroje a metody k porozumění a vysvětlení hlavních znaků různých kultur odlišných od naší, která je téměř bez výjimky jediná, již známe do hloubky. Mohou lidem pomoci přiblížit se k těm, jež vnímají jako cizince, kteří patří do jiné kultury a chovají se proto odlišně. Tak mohou být pro multikulturní poradce účinným prostředkem k získání obecného rámce zachycujícího kulturně podmíněné způsoby myšlení jejich klientů.

Badatelé v oblasti interkulturních otázek popsali různé kulturní dimenze, které mohou poskytnout určitou orientaci v interkulturních vztazích. Lze je použít jako podněty k zachycení nejnápadnějších a nejvýstižnějších variací kulturních odlišností. Nemají za cíl poskytnout dogmatická zobecnění, ale spíše běžné trendy v různých charakteristikách lidí. Nejčastější z těchto dimenzí jsou popsány na následujících stránkách. Hlavní rysy jsou představovány podle jejich proměnlivých hodnot a chování, jež z nich vyplývá.

Levá/pravá kultura

Jsou různé způsoby, jak nabývat a rozvíjet kulturní hodnoty a chování. Obvykle se lidé učí pravidlům a praxi chování tam, kde žijí. Když se narodí na jednom místě a přestěhují se na jiné, jako je tomu v případě imigrantů, přinesou s sebou některé ze svých tradic, ale také na novém místě získají nové. Kulturní proměnné tudíž nejsou vázány na geografickou polohu místa nebo na zemi původu. Velmi důležitou roli ve výběru a uplatňování různých kulturních rysů navíc hrají individuální rozdíly. Proto nejsou kulturní proměnné závaznými instrukcemi, ale mají velmi nahodilou povahu a podléhají změnám v čase i osobnímu přizpůsobení.

Jedním z nejjednodušších způsobů, jak rozpoznat kulturní odlišnost, je podívat se, jak lidé v různých kulturách vnímají pojem „levý" a „pravý". V mnoha evropských společnostech má výraz pro „levý" zároveň význam „špatný", „nesprávný", „špinavý" nebo „zlověstný" *(viz v češtině „levárna, levota" – pozn. překl.).* V mnohých kulturách lidé vykonávají „nečisté" činnosti levou rukou. V katolických kostelech sedávaly ženy na levé a muži na pravé straně. Levá strana je často spojována s převrácením, jako například u jízdy vpravo v kontinentální Evropě nebo v obou Amerikách, nebo s převraty, jako v případě politiky. Některé kultury také definují levou ruku jako „ruku ďábla" vedle pravé „ruky anděla". Až donedávna se žákům zakazovalo psát levou rukou a byli nuceni používat pravou, i když pro ně bylo obtížné v ní pevně držet jakoukoliv pomůcku. Při slavnostních večeřích v mnoha západních zemích sedí nejváženější host napravo od hostitele, obvykle hlavy (muže) rodiny.

Tyto zvyky a tradice nemají žádné logické vysvětlení. Jediné (chabé) ospravedlnění je to, že pravorucí lidé jsou početnější než levorucí. Je ovšem obtížné kvantifikovat četnost levorukosti z historického pohledu, protože v minulosti byli leváci zpravidla „napravováni", když byli ještě velmi mladí, takže si možná jen nejasně vzpomínají, kterou ruku původně upřednostňovali. Nyní jsou některé, i když ne všechny, kultury tolerantnější. Přesto tato tendence přetrvává a ovlivňuje hodnoty a významy určitých činů.

Jak jsme viděli, dichotomie levá/pravá jde daleko za levorukost nebo pravorukost (Ekman 1973; Taggart 1982). Používání jedné nebo druhé ruky vyjadřuje celé pojetí prostorové orientace a sociálních vztahů. Uvnitř obřadních budov nebo u oficiálního stolu má pravá strana jiné uplatnění než levá. Dokonce i leváci podávají na pozdrav pravou ruku, protože takový je běžný zvyk. Aniž bychom vyjadřovali názor na tuto věc, představuje tento příklad příležitost uvědomit si, do jaké míry nás ovlivňuje očividně jednoduchá a v zásadě biologická orientace. Nejsme si toho vědomi, pokud o tom nezačneme přemýšlet a všímat si návyků lidí.

Vedle způsobu, jakým používáme a uvědomujeme si své dvě ruce, se liší i způsoby, jak užíváme své smysly, a různé hodnoty, které jim připisujeme.

Vizuálně/auditivně-taktilní kultury

Zrak, sluch a hmat nejsou pouze vrozené lidské vlohy. Jsou také hluboce zapojeny v našem vnímání a představují prostředky komunikace. Dalším způsobem, jak vnímat kultury, je ve skutečnosti právě rozlišování mezi těmi, které se silněji zaměřují na vizuální sdělení, a těmi, které jsou citlivější k podnětům sluchově-hmatovým. V současnosti se obvykle učíme čtením psaných textů, což znamená, že jsme rozvinuli silnou vizuální paměť. V minulosti, kdy bylo jen málo lidí gramotných, se zbývající většina obvykle učila z pohádek, příběhů, žertů, písní, alegorií, bajek, podobenství. Vypravěči, rodiče, starší příbuzní nebo duchovní měli za úkol předávat vědění, hodnoty a názory. Lidé tehdy snadno rozvíjeli svou paměť tím, co slyšeli.

Marshall McLuhan (1962) rozlišoval mezi kulturami zrakově a sluchově dominantními a první z nich spojoval s racionalismem a objektivitou, zatímco druhé s intuicí a pospolitostí. Tvrdil, že lidské vnímání bylo velmi dlouho sluchově-hmatové a k přijímání sdělení využívalo všechny smysly. Když se začala používat fonetická abeceda, způsobilo to nadměrný rozvoj zrakového smyslu a postupně slabší rozvíjení ostatních smyslů. Abstraktní význam slov zachycený psanými abecedními symboly zvýhodňoval lineární a racionální způsob myšlení, odlišný od myšlení vyžadujícího mozaikový a intuitivní přístup. V audio-taktilních kulturách se lidé učí opisováním, recitací a rozhovory, které vyžadují mnoho času a osobního zapojení. Na druhé straně mechanizovaný tisk usnadnil a urychlil čtení, založené na standardizovaných tištěných znacích. Taková standardizovaná forma nabývání vědomostí ovlivňuje způsob, jak lidé myslí. Podle McLuhana (1962) dokonce stimulovala tendenci k homogenizaci a nivelizaci znalostí směrem k dohodnutým a trvalým názorům.

Je obecně známo, že v moderním západním světě získala vizuální komunikace mnohem silnější vliv než zvukové komunikační prostředky. Bylo také prokázáno, že jediný obraz dokáže sdělit velké množství informací v mnohem kratším časovém úseku než čtení nebo poslech. Může to být způsobeno faktem, že vizuální sdělení zdánlivě vyžadují méně pozornosti a soustředění. Na základě těchto předpokladů dokonce hospodářství přizpůsobilo své marketingové strategie a západní svět věnoval důkladný a finančně náročný výzkum hledání nejúčinnějších prostředků, jak převést prodávané výrobky v přesvědčivá vizuální sdělení.

Pro působení vizuálních podnětů existují určitá obecná pravidla jako tvary (například trojúhelník může snadněji než kruh evokovat hierarchii) a barvy (červená působí agresivněji než šedá). Přesto však nejsou zvyky spjaté s vizuálními prvky všude stejné. Týká se to nejen marketingu, ale i veškerých sociálních vztahů, protože stejný znak může mít v různých kulturách různé významy. Například nevěsta může být v jedné kultuře oblečena v bílém, v jiné v červeném. Nebo když někdo zemře, truchlící oblékají v jedné kultuře bílé šaty, v druhé černé.

Shrneme-li to, pozornost odpovídajícímu používání symbolů a slov nemusí věnovat jen mezinárodní značky, u nichž ji vidíme na skutečnosti, že reklamy pro tentýž produkt se někdy liší podle místních zvyků. Také každý interkulturně kompetentní profesionál by si měl být vědom síly vizuálních a sluchově-hmatových prostředků komunikace.

Model 5-D

Kulturní rámce ovlivňují chování a tím také výkonnost zaměstnanců v nadnárodních podnicích i v mezinárodních nebo multikulturních organizacích. Ve snaze racionálně a srozumitelně zachytit kulturní odlišnosti popsali různí výzkumníci proměnlivý počet kulturních dimenzí a vybrali ty, které považují v životech lidí za nejvlivnější.

Jednu z nejranějších studií tohoto typu uskutečnil Geert Hofstede (1980). Dotazoval se stovky tisíc lidí zaměstnaných v téže společnosti (IBM) v 72 různých zemích. Brzy si povšiml, že tytéž kategorie bylo možné uplatnit i v jiném kontextu než v řízení podniku, například v učení a vyučování (1986). Popsal tedy nejdříve čtyři hlavní dimenze a později doplnil pátou (Hofstede a Bond 1988), které se ukázaly jako společné všem kulturám na všech úrovních profesionální odpovědnosti (Hofstede 1991, 2001). Tyto dimenze odrážejí specifické kulturní hodnoty a zahrnují: *vzdálenost moci, vyhýbání se nejistotě, individualismus vs. kolektivismus, maskulinitu vs. femininitu a konfuciánský dynamismus.* Protože Hofstedův model obsahuje pět kulturních dimenzí, byl nazván Model 5-D (5dimenzionální model).

Vzdálenost moci je vzdálenost mezi lidmi na různých úrovních hierarchie. Tato dimenze se nevztahuje pouze na pracoviště, ale na jakýkoliv společenský, politický a ekonomický vztah. Týká se představ, které lidé mají o ostatních na vyšších nebo nižších hierarchických pozicích. Zahrnuje tedy různou míru respektu a všech z něj vyplývajících formalit, jako například představy, které mají studenti o svých učitelích či děti o svých rodičích, nebo politické formy decentralizace a centralizace, akceptování sociální rovnosti nebo hierarchické uspořádání ve firmách. K zemím, jež v Hofstedově výzkumu dosáhly vysokého skóre ve vzdálenosti moci, patřila Malajsie, Guatemala, Panama, Filipíny a Mexiko, naopak nízké skóre v této dimenzi zaznamenaly Rakousko, Izrael, Dánsko, Nový Zéland či Irsko.

Vyhýbání se nejistotě znamená rozsah, ve kterém lidé organizují sebe a své aktivity tak, aby se vyhnuli nejistým nebo neočekávaným událostem. Stupeň tolerance k neznámému se mezi kulturami liší. Ve velmi organizovaných kulturách často propadají panice, když se něco „pokazí", jiné, zdánlivě méně organizované, mohou být ve zvládání neočekávaných událostí pružnější. Podle Hofsteda existují tři hlavní metody kontroly nejistoty: technologie, která je vnímána jako ochrana občanů před přírodními nebezpečími a válkami; právní pravidla, která udržují pod kontrolou lidské chování; a náboženství, které přesahuje skutečnost a lidská omezení. Zeměmi s vysokou mírou vyhýbání se nejistotě byly Řecko, Portugalsko, Guatemala, Uruguay nebo Belgie, na druhé straně škály ležely Singapur, Jamajka, Dánsko, Švédsko či Hongkong.

Individualismus vs. kolektivismus se týkají vztahů mezi jednotlivcem a jeho komunitou. V individualistických společnostech mají jednotlivci většinou tendenci starat se především o sebe a svou nejbližší rodinu. Kolektivistické společnosti mají pevnější sociální vazby a tvoří silné soudržné skupiny. Jejich členové o sebe pečují navzájem s pochybnosti nepřipouštějící loajalitou k vlastní skupině. Zeměmi s vysokým individualismem byly Spojené státy americké, Austrálie, Velká Británie, Kanada, Nizozemí, zeměmi s vysokým kolektivismem naopak Ekvádor, Panama, Venezuela, Kolumbie či Indonésie.

Maskulinita vs. femininita se vztahuje k genderovému rozdělení rolí a hodnot ve společnosti. V maskulinně orientovaných kulturách jsou genderové role jasně rozlišitelné: od mužů se očekává asertivita, tvrdost a zaměření na materiální úspěch, od žen naopak větší skromnost, něha a větší péče o kvalitu života. Na druhé straně v kulturách tíhnoucích spíše k feminní stránce není v sociálně-genderových rolích tak výrazný rozdíl. Jak ženy, tak muži zde mohou přijímat profese a společenské role, které jiné kultury považují za typicky mužské nebo ženské. V takových kulturách se ženy mohou

snadněji uplatnit v „mužské" profesi jako řidička taxi nebo třeba inženýrka, zatímco muži mohou vykonávat „ženské" povinnosti jako péče o rodinu nebo domácí práce. Maskulinně orientované země jsou Japonsko, Rakousko, Venezuela, Itálie, Švýcarsko, naopak k feminně smýšlejícím zemím se řadí Švédsko, Norsko, Nizozemsko, Dánsko či Finsko.

Konfuciánský dynamismus je kulturní dimenze, která zřetelně vyvstala, když Hofstede pracoval na Dálném východě, kde je běžné konfuciánské učení. Uvědomil si, že některé kultury mají dlouhodobou orientaci charakteristickou houževnatostí, hospodárností a silným smyslem pro stud. Naopak kultury s krátkodobou orientací vystihuje osobní vytrvalost, stabilita a respektem k tradicím. Lidé se obávají o zachování „tváře" a snaží se o reciprocitu pozdravů, výhod a darů. Koncept „zachování tváře" se vztahuje k formálním prostředkům udržení dobré pověsti, důstojnosti a prestiže. Kultury s dlouhodobou orientací jsou časté na Dálném východě, ale lze je nalézt i v jiných částech světa, například v některých afrických a středovýchodních zemích.

Model 5-D ovlivnil mnoho následných výzkumů interkulturních vztahů. Některé později vyvinuté modely, jako model šesti mentálních obrazů (6-Mental Images) nebo Model 7-D, jež jsou popsány na následujících stránkách, představují další rozvíjení a úpravy dimenzí původně vytvořených Hofstedem.

6 mentálních obrazů

Rozvineme-li Hofstedův model kulturních dimenzí, můžeme společnosti rozdělit do šesti základních odlišných mentálních rámců, které ovlivňují chování a činy lidí. Byly nazvány takto: *model soutěže (contest model), síťový model (network model), organizace jako rodina (organisation as a family), pyramidová organizace (pyramidal organisation), sluneční soustava (solar system),* a *hladce pracující stroj (well-oiled machine)*. Obsahují Hofstedovy dimenze a seskupují je tak, aby poskytly praktické a aktuální podněty pro nejběžnější charakteristiky lidí z různých zemí (bližší informace viz www.itim.org).

Model soutěže naznačuje, že „vítěz bere všechno". Je příznačný pro vysoce soutěživé kultury, kde je nízká vzdálenost moci, vysoký individualismus, silná maskulinita a nízké vyhýbání se nejistotě. Model soutěže je typický pro anglosaské kultury zahrnující Velkou Británii, USA, Austrálii a Nový Zéland.

Síťový model je typicky založen na konsensu. Je obvyklý v kulturách, kde je nízká vzdálenost moci a vysoký individualismus jako v předešlém modelu, ale v tomto případě je silná femininita, nikoli maskulinita. Tento model očekává, že každý, bez ohledu na genderovou roli, se bude účastnit procesu rozhodování. Je charakteristický pro skandinávské a nizozemské kultury.

Model organizace jako rodiny je založen na loajalitě a hierarchii členů. Je charakteristický pro kultury, kde je vysoká vzdálenost moci a kolektivismus. Silná je maskulinita, která staví na dominantních paternalistických vůdcích. Tento model je typický pro země jako Čína, Hongkong, Indie, Indonésie, Malajsie, Filipíny a Singapur.

Pyramidová organizace se podobá předchozímu modelu, je také založena na loajalitě a hierarchii, ale navíc vyžaduje nevyslovený řád. Znamená vyšší vzdálenost moci a kolektivismus a silnější vyhýbání se nejistotě. Představuje většinu Latinské Ameriky (zvláště Brazílii), Řecko, Portugalsko, Rusko a Thajsko.

Sluneční soustava definuje ty kultury, které mají mocnou hierarchii a neosobní byrokracii. Tak jako pyramidální organizace spoléhají na vysokou vzdálenost moci, ale také na silnější individualismus. Tento model najdeme v Belgii, Francii, severní Itálii, Španělsku a frankofonním Švýcarsku.

Hladce pracující stroj zahrnuje kultury se silným důrazem na pořádek. Vystihuje je nízká vzdálenost moci a vysoké vyhýbání se nejistotě. Lidé z těchto kultur striktně dodržují pečlivé procedury a pravidla. Hierarchie pro ně nejsou příliš důležité. Jde o model typický pro Rakousko, Německo, Česko, Maďarsko a německojazyčné Švýcarsko.

Model 7-D

Fons Trompenaars (1994) revidoval Hofstedeův Model 5-D a zdůraznil odlišné teoretické hypotézy a metodologické postupy. Zatímco Hofstede zakládal své premisy na teoriích vycházejících z individuální psychologie a Maslowovy hierarchie lidských potřeb, Trompenaars zaměřil svůj pohled na sociální chování a vztahové orientace. Trompenaars navíc vyvinul svůj model na základě rozhovorů v mnoha firmách (např. AT & T, Heineken, Lotus, Motorola, Volvo), naopak Hofstede se soustředil na jedinou společnost a bral v úvahu pouze názory manažerů a vedení. Trompenaars naopak vedl rozhovory se zaměstnanci na všech úrovních. Ve výsledku pak Trompenaars popsal tři hlavní kulturní proměnné, z nichž jedna zahrnuje pět podkategorií. Celkem tedy máme sedm dimenzí, odtud název 7-D Model. První dimenzí jsou *vztahy s lidmi*, které zahrnují dichotomie *univerzalismus vs. partikularismus, individualismus vs. kolektivismus, afektivní vs. neutrální, specifické vs. difúzní* a *dosažené výsledky vs. připisovaný status*; další dvě kulturní proměnné jsou *postoje k času* a *postoje k prostředí*.

Univerzalismus se podle Trompenaarse vztahuje k povinnosti respektovat určité obecně přijímané standardy a jednat se všemi stejným způsobem. Na druhou stranu *partikularismus* je založen na zhodnocení přesných okolností. V některých kulturách sice platí pevná pravidla, lidé však často nacházejí důvody některá z nich vzhledem ke zvláštním okolnostem porušit. Univerzalismus je běžný například ve Švýcarsku, Kanadě, USA, Švédsku, Austrálii či Nizozemí, partikularismus se vyskytuje mimo jiné ve Venezuele, Koreji, Rusku, Číně a Indii.

Individualismus a *kolektivismus* popisuje, jak lidé přemýšlejí sami o sobě. Individualistické kultury přikládají více důležitosti jednotlivcům, zatímco kolektivistické kladou větší důraz na lidi jako členy skupiny. Individualismus nacházíme mezi jinými v Izraeli, Kanadě, USA, Dánsku, Nizozemí, Finsku či Austrálii, kolektivismus například v Egyptě, Mexiku, Indii, Japonsku, Francii nebo Číně.

Lidé z kultur s převažujícím *afektivním* postojem otevřeně vyjadřují své pocity a projevují je také v zaměstnání, zatímco lidé s *neutrálním* přístupem mají tendenci být objektivnější a spíše nezaujatí. Emocionální kultury zahrnují Kuvajt, Egypt, Španělsko, Rusko, Argentinu, Francii či Itálii, neutrální jsou mimo jiné Etiopie, Japonsko, Hongkong nebo Čína.

V některých kulturách jsou profesionální vztahy obvykle omezeny na *specifickou* situaci určenou časem a místem stanoveným jako pracovní prostředí, v jiných je naopak tendence k *difúzi,* to znamená, že pracovní vztahy zahrnují i osobní a soukromý život kolegů. Specifické postoje se objevují ve Švédsku, Nizozemsku, Dánsku, Velké Británii, Kanadě a USA, difúzní nalézáme v Číně, Nigerii, Kuvajtu, Venezuele, Singapuru a Koreji.

A konečně dimenze *dosažených výsledků vs. připisovaného statusu* rozlišuje mezi kulturami, kde jsou lidé hodnoceni na základě dosažených výsledků, a těmi, kde jsou posuzováni podle statusu a prestiže, které se jim připisují. V prvním případě jsou jednotlivci oceňováni za to, co dělají, v druhém jsou uznáváni pro to, čím společně se svou rodinou a svou osobní historií jsou. První přístup se týká Austrálie, Kanady, Velké Británie, Švédska, Dánska nebo Německa, druhý například Egypta, Argentiny, Česka, Koreje, Polska, Japonska a Číny.

Druhá hlavní kulturní dimenze navrhovaná Trompenaarsem je *postoj k času*. Vyjadřuje, jaký význam lidé přisuzují minulému, přítomnému a budoucímu času a jak svůj čas organizují. V některých kulturách, například v Japonsku nebo v USA, je minulost méně významná než přítomnost nebo budoucnost, v jiných mohou výsledky z minulosti ve velkém rozsahu ovlivňovat přítomnost a budoucnost, jako například ve Francii a Španělsku. Další rozlišení se týká zacházení s časem. Někteří lidé jsou zvyklí dělat jednu věc po druhé a nepustí se do něčeho jiného, dokud nedokončí předchozí aktivitu. Takoví lidé se označují jako sekvenční. Často se s nimi setkáme například v USA, Velké Británii a Nizozemí. Na druhé straně jiní mají tendenci dělat několik věcí najednou a k hospodaření s časem mají synchronní postoj, často třeba v Mexiku, Francii a Itálii.

Třetí dimenze se týká *postoje k prostředí*. V průběhu historie se strach, že příroda může přemoci lidskou existenci, změnil v opačnou hrozbu, že lidstvo zničí přírodu. Některé společnosti věří, že by měly přírodu kontrolovat rozvíjením specifických technologií, jiné dávají přednost přijetí přírodních zákonů a sil a nesnaží se je měnit. Většina těch, kdo věří, že stojí za to snažit se přírodu ovládnout, pochází například z Brazílie, Portugalska, Maďarska, Nigérie a Číny; ti, kdo mají spíše tendenci přírodu akceptovat, jsou z Japonska, Egypta, Rakouska, Singapuru, Švédska.

Závěrečné poznámky

Shrneme-li řečené, lidé obvykle mají tendenci rozlišovat mezi „námi“ a „druhými“ a oddělují sebe a „vlastní skupinu“ od druhých, „jejich“ skupiny. Tato kategorizace je přirozený proces spojený s poznáním vlastní identity. Přesto by neměla být chápána jako statický prostředek k jakémukoliv hodnocení nebo posuzování.

Kulturní odlišnosti nelze ignorovat. Je vhodné je uznat, respektovat a využívat jako komunikační prostředky v kanálech interkulturní komunikace, která vyžaduje vyjednávání o významech kulturních hodnot a chování mezi rozdílnými lidmi. Úspěšné zkušenosti ukazují jako vhodnou strategii vysvětlení, pojmenování toho, co děláme, odhalení pravidel vlastních sociálních her a učení se her, které hrají druzí. Pokud se tak chováme, dojdeme pomocí ústupků a odmítnutí ke shodě, a to je nejlepší způsob komunikace tím - že si navzájem porozumíme.

Pochopení významu kulturních proměnných ve světě práce i vzdělávání je nejdůležitější výhodou kulturních modelů. Měli bychom mít na mysli, že kulturní proměnné jsou takřka náhodné, a nechat tedy stranou své hodnoticí soudy a místo toho si usnadnit komunikaci a efektivní pracovní vztahy pomocí uvedených konceptů.

Probrali jsme různé typy modelů, které ukázaly některé možnosti, jak zjednodušeně popsat kulturu. Mohou posloužit jako nástroj, který cizincům usnadní porozumění některým charakteristickým prvkům jiných kultur. V žádném případě by neměly být vnímány jako způsob, jak tvořit zobecnění a předsudky vůči kulturám, které sotva známe. Naopak, jejich cílem je nabídnout obecné znalosti o kultuře, které mohou posloužit k formování hypotéz a k ověření individuálních zkušeností klienta.

Jednotlivé metody jsou představeny bez konkrétního pořadí nebo zamýšlené preference. Neexistuje model, který by fungoval lépe než jiné. Všechny jsou cennými nástroji a multikulturní poradci a lidé pohybující se v interkulturní praxi by je měli s rozvahou využívat. Jejich použití není vázáno na konkrétní kulturní zázemí ani intelektuální úroveň lidí. I když jsou většinou vytvořeny pro svět podnikání, kde se také nejčastěji uplatňovaly, lze je účinně použít u lidí v jakékoliv sociální nebo ekonomické situaci. Hofstedův model se například uplatnil také ve vzdělávacím prostředí a byl úspěšně použit ve školních třídách.

Užíváním podobných modelů získávají profesionálové, poradci, poradenští pracovníci a pedagogové určitý orientační rámec, který jim může sloužit jako východisko přístupu k interkulturním vztahům s lidmi z kultur, se kterými nejsou obeznámeni. Jakmile poznají základní charakteristiky „jiných“ kultur, mohou hodnotit potenciální chování a jeho důsledky. Navíc podobné modely pomáhají odborníkům v oblasti poradenství při poskytování rad a podnětů způsobem, který nejlépe odpovídá konkrétním klientům z řad imigrantů.

Otázky a úkoly

1) Jak vznikají potenciální konflikty, způsobené kulturním nedorozuměním?

2) Jak mohou kulturní rámce popsané v této kapitole pomoci poradcům lépe porozumět chování jejich klientů?

3) Když přihlédnete k různým modelům kulturních dimenzí, kam na jednotlivých škálách řadíte sebe osobně?

   - Vysoká/nízká vzdálenost moci
   - Silné/slabé vyhýbání se nejistotě
   - Individualismus/kolektivismus
   - Maskulinita/femininita
   - Dlouhodobá/krátkodobá časová orientace
   - Univerzalismus/partikularismus
   - Afektivní/neutrální
   - Sekvenční/synchronické
   - Příroda kontroluje lidstvo/lidstvo kontroluje přírodu

4) Až určíte své osobní kulturní charakteristiky, pokuste se je určit u svého klienta (klientů) a srovnejte je se svými.

Případová studie

Lucia přichází do informační kanceláře pro cizince v Německu, aby získala telefonní číslo personálního oddělení řetězce restaurací, kde by se chtěla ucházet o práci servírky. Protože nemluví dobře německy, požádá o pomoc přítelkyni Viktorii, která je rovněž z Moldávie, ale hovoří německy lépe než ona. Když získají žádanou informaci, Viktorie volá na personální oddělení. Osoba, která odpovídá, rozumí Viktorii dobře, ale zdá se, jako by si z ní tropila žerty, a zavěsí. Viktorie to zkouší podruhé. Telefon zdvihne tatáž osoba a znovu zavěsí. Lucia a Viktorie jsou dost frustrovány a rozhodnou se požádat německou kolegyni, aby za ně hovor vyřídila. Ta zavolá, a vzápětí obdrží pro Lucii termín pohovoru.

Zkuste případ analyzovat s pomocí následujících otázek a potom se podělte o své názory v malé skupině, než je budete prezentovat celému týmu.

- Co se nezdařilo?
- Co se přihodilo mezi Lucií, Viktorií a místními lidmi?
- Jak může jazyková kompetence ovlivnit profesionální vztahy?
- Nalezli jste kromě jazyka jiné proměnné, které sehrály roli ve vztahu mezi Němci a Moldavany, popsaném v tomto případu?
- Jakou radu měla Lucia dostat?
- Proč zaměstnanec z personálního oddělení nebral Viktorii vážně?

Témata k možné diskusi zahrnují existenci předsudků vůči cizincům, které se objevují, jakmile někdo hovoří s cizím přízvukem (i když místní jazyk ovládá), a povzbuzení ke zvyšování povědomí o tom, že poradenství se nemusí týkat jen imigrantů, kteří tvoří pouze jeden z konců dynamického procesu. Na druhé straně jsou místní lidé, jako personál osobního oddělení, kteří mohou také potřebovat školení v multikulturních otázkách, aby se účinně posílila snaha imigrantů.

Literatura

Dodd, C. H. 1991. Dynamics of intercultural communication, 3rd Edition. Dubuque: Wm. C. Brown.

Ekman, P. 1973. Darwin and facial expression. A century of research in review. New York: Academic Press.

Harris, P. R., Moran, R.T. 2000. Managing cultural differences. Houston: Gulf.

Hofstede, G. 1980. Culture's consequences. Beverly Hills, CA: Sage.

Hofstede, G. 1986. Cultural differences in teaching and learning. International Journal of Intercultural Relations 10, 301–320.

Hofstede, G. 1991. Cultures and organisations: Software of the mind: Intercultural cooperation and its importance for survival. London: McGraw Hill.

Hofstede, G. 2001. Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions, and organizations across nations. Thousand Oaks: Sage.

Hofstede, G. & Bond, M. H. 1988. Confucius & economic growth: New trends in culture's consequences. Organizational Dynamics, 16 (4), 4–21.

Kroeber, A. 1948. Anthropology: Race, language, culture, psychology, prehistory. New York: Harcourt Brace Jovanovich.

McLuhan, M. 1962. The Gutenberg galaxy: The making of typographic man. Toronto: University of Toronto Press.

Simons, G.F. 2002. EuroDiversity: A Business guide to managing differences. Boston: Butterworth-Heinemann.

Taggart, W. 1982. The other half of the systems development potential: Are we half-brained systems professionals?. Computer Personnel, 9 (1), 17–22.

Trompenaars, F. 1994. Riding the waves of culture: Understanding diversity in global business. London: The Economist Books.

Podněty pro další četbu

Harris, P.R., Moran, R.T. 2000. Managing cultural differences. Houston: Gulf.

Paige, R.M. (ed.) 1993. Education for the intercultural experience. Yarmouth: Intercultural Press.

Peterson, B. 2004. Cultural intelligence: A guide to working with people from other cultures. Yarmouth: Intercultural Press.

Spence, R. 2000. Information visualization. Reading, MA: Addison-Wesley.

Bližší informace o Hofstedově seznamu národních kultur a grafická znázornění jeho modelu najdete na stránce *http://www.itim.org*

Od raných kroků ke „čtvrté síle“ v poradenství – historické a současné perspektivy vývoje multikulturního poradenství

Bente Højer, Sauli Puukari a Mika Launikari

Úvod 61
Rané etapy multikulturního poradenství v moderní společnosti 62
Multikulturní poradenství se stává významným tématem poradenství (1970–1980) 63
Multikulturní poradenství jako čtvrtá síla v poradenství 64
Základní východiska teorie multikulturního poradenství a terapie 68
Teoretické přístupy k výcviku v multikulturním poradenství 70
Zvažování společenského rámce při uplatňování teorií multikulturního poradenství 72
Závěrečné poznámky 74
Otázky a úkoly 75
Literatura 75

5 Kapitola

Úvod

Historie multikulturního poradenství je ve skutečnosti vcelku dlouhá, budeme-li poradenství chápat široce jako prostředek zacházení s kulturními odlišnostmi. Jak například zmiňoval Jackson (1995), „multikulturalismus má pevně zakotvenou historii. Po staletí se lidé z různých kulturních prostředí setkávají s problémy, jež jsou spojeny s komunikací s lidmi z jiných kulturních prostředí (s. 4).“ Dále Jackson s odvoláním na Lateinera (1989) poukazuje na to, jak Hérodotos z Halikarnassu, raná postava historie a antropologie, studoval dějiny válek mezi Peršany a Řeky v pátém století př. n. l. Hérodotos hodně cestoval a přinášel zajímavé postřehy týkající se kulturních rozdílů. To ho přivedlo k prohlášení, že „zvyk je silnější než zákon“. Tento a mnoho dalších podobných příkladů jasně naznačují, že existence kulturní diverzity byla v historii lidstva uznávána a lidé se snažili najít prostředky, jak se s ní vyrovnat. Jako teoretický a praktický přístup v moderních poradenských systémech je ovšem multikulturní poradenství ještě mladé, avšak jeho význam sílí.

Vzhledem ke skutečnosti, že Severní Amerika, obzvláště Spojené státy, měla silný vliv na rozvoj poradenství v Evropě, je důležité studovat historické perspektivy s použitím severoamerické literatury. Vývoj multikulturního poradenství v Severní Americe se často odrážel v rozvoji v Evropě. Náš přehled nepokryje všechny důležité aspekty historie multikulturního poradenství a zahrnuje pouze literaturu v angličtině. I přes tato omezení doufáme, že pomůže čtenáři lépe porozumět tomu, jak se multikulturní poradenství rozvíjelo, a pochopit jeho spojení s vývojem ve společnosti obecně. Je důležité pochopit, že také rozvoj multikulturního myšlení v různých vědách a pomáhajících profesích můžeme vnímat jako součást obecnějších vývojových trendů v našich společnostech – aniž bychom zapomínali, že nové ideje vždy potřebují jednotlivce, kteří jsou ochotni vzít na sebe zodpovědnost a s nadšením a vytrvalostí je představovat a usnadňovat jejich přijetí.

Současnou fázi ve vývoji multikulturního poradenství, které se často označuje jako „čtvrtá síla v poradenství“, probereme podrobněji, abychom čtenáři nabídli širší pohled na multikulturní poradenství jako trend v teorii či „sílu“ v poradenství. Tato fáze dosud není u konce, ale postupně se formuje a vyvolává v našich společnostech diskusi. Na konci kapitoly budeme krátce hovořit o tom, jak vzít při uplatňování teorie poradenství ve specifických strukturách našich zemí v úvahu společenský rámec.

Rané etapy multikulturního poradenství v moderní společnosti

Historie multikulturního (mezikulturního) poradenství a psychoterapie ve Spojených státech je v porovnání s většinou ostatních zemí dlouhá (například Copeland 1983). Podle Aubreyho (1977) lze kořeny poradenského hnutí ve Spojených státech sledovat až k počátkům 20. století. Tehdy bylo zaměřeno takřka výhradně na poradenství k volbě povolání. Později se začalo objevovat také poradenství psychologické. Přestože se někteří poradci snažili najít způsoby, jak uspokojit potřeby etnických menšin v USA při volbě povolání, během prvních desetiletí 20. století byly minority z poradenství v důsledku diskriminace a předsudků často vyloučeny a s kulturním zázemím se pracovalo jen omezeně. Americká poradenská asociace (American Counselling Association, ACA) byla oficiálně ustavena v roce 1952 pod názvem Americká personální a poradenská asociace (Herr, 1985; Jackson 1995).

Ve čtyřicátých a padesátých letech představovali Afroameričané a další minority velice malou menšinu také v poradenských aktivitách. Tyto rané etapy multikulturního poradenství byly poznamenány segregací, rasismem a předsudky, a cíle poradenství zaměřeného na menšiny se soustředily na asimilaci menšin do hlavního proudu americké společnosti (Copeland 1983; Jackson 1995). Během padesátých let byla postupně publikována řada článků o otázkách vztahujících se k roli kultury v poradenství a pozornost se zaměřila na obtíže v pomoci minoritám (viz například Davidson a kol. 1950; Mussen 1953; Siegman 1958).

Hans Hoxter, významná postava na poli poradenství, založil v roce 1951 se svými kolegy Mezinárodní asociaci výchovného, vzdělávacího a profesního poradenství (International Association of Educational and Vocational Guidance, IAEVG). Ustavil také Mezinárodní kulatý stůl pro pokrok v poradenství (International Roundtable for the Advancement of Counselling, IRTAC), kde působil v roli prezidenta. Narodil se v německém Frankfurtu, odkud se přestěhoval do Francie a později v roce 1935 do Anglie. Do své smrti ve věku 93 let se mnoha způsoby angažoval v pomoci lidem a v usnadňování poradenství. Ivey (2003) poukázal na to, že Hans Hoxter byl mezi prvními, kteří rozpoznali význam mezikulturního a multikulturního poradenství. Jeho vliv na vývoj poradenství ve světě, především v Evropě (a obzvlášť v Británii) (viz Inskipp a Johns 2003; Watts 2003) a ve Spojených státech (viz Herr 2003) je všeobecně uznáván.

Uvažujeme-li o vývoji poradenství v Evropě z širší perspektivy, je důležité poznamenat, že ustavení poradenských služeb jako plánované a organizované aktivity je spojeno s pokročilou industrializací a že významný impulz pro rozvoj těchto služeb vzešel z požadavků souvisejících se společenskou a pracovní silou, které se objevily po druhé světové válce. Evropa určitým způsobem zrcadlila vývoj ve Spojených státech v tom, že systematický vývoj poradenských služeb (guidance) byl nejdříve spojen s aktivitami orientovanými na pracovní uplatnění a zaměřenými především na mladé lidi. Poradenské služby (counselling) obvykle řešily sociální problémy v poválečné Evropě. Během padesátých let mnoho evropských zemí postupně přijalo myšlenky poradenského hnutí vzniklého v Americe. Je také zaznamenáníhodné, že například ve Velké Británii byly časné fáze poradenství vázány na historický vývoj, ve kterém se na sociální problémy reagovalo s pomocí expertů, z nichž mnozí používali více či méně psychoterapeuticky orientovaný přístup. Tím lze částečně vysvětlit, proč je občas poradenství mylně chápáno jako rozšíření psychoterapie (McLeod 1998). V některých evropských zemích, jako ve Finsku, byl vývoj poradenských služeb na psychologii a psychoterapii založen méně. Vzhledem ke všem těmto historickým procesům nelze na Evropu co do rozvoje poradenských služeb nahlížet jako na jednotnou oblast, i když Evropská unie v současnosti zahájila iniciativy s cílem harmonizovat ve svých členských zemích některé makroúrovňové systémy (viz například Killeen a Kidd 1996; Dryden, Mearns a Thorne 2000; Resolution 2004; Watts a Kidd 2000; viz též Popova 2003).

Jestliže padesátá léta byla svědkem pomalého zrození multikulturního poradenského hnutí v USA, šedesátá léta můžeme vnímat jako desetiletí jeho dětství (Jackson 1995, 8). Hnutí za občanská práva a schválení Zákona o lidských právech (Civil Rights Act) v roce 1964 výrazně přispěly k rozvoji multikulturního poradenství tím, že vytvářely prostor pro širší porozumění kulturním rozdílům, ve kterém se jednotlivým skupinám přiznávala společenská práva. V této době se cíle poradenství začaly posouvat od asimilace k uznání a ocenění kulturních odlišností (Copeland 1983). Navíc, jak poznamenává Jackson (1995), byla šedesátá léta významná také proto, že na intenzitě nabyl výzkum multikulturních otázek v poradenství. Množství badatelů jako Wrenn (1962), Peterson (1967), Reed (1964) a Vontress (1967, 1969) věnovalo pozornost potřebám „kulturně odlišných" a „kulturně znevýhodněných". Tyto a další příspěvky dláždily cestu studiím multikulturního poradenství v sedmdesátých letech. Toto dění začalo pomalu ovlivňovat také Evropu.

Multikulturní poradenství se stává významným tématem poradenství (1970–1980)

Během sedmdesátých let vzrůstal zájem o multikulturní poradenství a s ním spojené otázky a počet výzkumných studií a článků v USA se podstatně zvyšoval. Kořeny multikulturního poradenství leží částečně ve změnách v psychologii, kde se postupně vynořovalo kritičtější chápání omezení, jimiž se vyznačuje tradiční západní psychologie se svou kulturně vymezenou historií (viz Robinson a Morris 2000). K prvním vlivným autorům, kteří zaujímali tuto kritickou perspektivu, patřili Sue a Sue (1971) a Vontress (1971). Zatímco během šedesátých let se často používal termín menšinové poradenství, sedmdesátá léta přinesla termíny, jež se nezřídka užívají dodnes: mezikulturní a multikulturní poradenství (Jackson 1995, 10–11). Tyto změny v terminologii se později odrazily také v názvech odborných organizací. Například Asociace pro záležitosti nebělochů v zaměstnávání a v poradenství (Association for Non-White Concerns in Personnel and Guidance, ANWC), ustavená během sedmdesátých let, později změnila své jméno na Asociaci pro multikulturní poradenství a rozvoj (Association for Multicultural Counseling and Development, AMCD) (viz Parker a Myers 1991).

D'Andrea a Daniels (1995) hovoří o vývoji multikulturního poradenství v souvislosti se změnami v profesionálních organizacích a zdůrazňují, jak aktivní zastánci multikulturního poradenství během sedmdesátých a osmdesátých let směřovali tyto organizace k podpoře hlubšího uznání multikulturního poradenství. Jednou z konkrétních obtíží byl nedostatek vzdělávacích programů, ve kterých by multikulturní témata tvořila významnou součást. Ke konci sedmdesátých let vyžadovalo kurzy multikulturního poradenství jen asi 1 % vzdělávacích programů poradenské psychologie v USA (McFadden a Wilson 1977), zatímco na počátku devadesátých let už nabízelo multikulturně orientované kurzy 89 % programů poradenské psychologie (Hills a Strozier 1992). Pro vývoj multikulturního poradenství je zřejmě rovněž důležité, že sociálně-politické myšlení ve

společnosti uznává potřeby kulturních a dalších menšin, a díky tomu se mohou uskutečnit potřebné změny (D'Andrea a Daniels 1995: Katz 1985).

Nabídka ucelených publikací o multikulturním poradenství přišla už během sedmdesátých let, ale zvláště během let osmdesátých, kdy vyšly například tituly Pedersen a kol. (1976), Pedersen (1987), Marsely a Pedersen (1987) a Sue (1981). V téže době bylo vydáno také mnoho dalších vlivných děl o roli kultury ve vývoji člověka (například Adler 1974; Copeland 1982; Pedersen 1988). Postupně se zaměření multikulturního poradenství posunulo od důrazu na klienta (v padesátých letech) ke zdůraznění poradce (v šedesátých letech) a nakonec se do středu dostal poradenský proces jako celek (sedmdesátá, osmdesátá a devadesátá léta) (Gladding 1996).

Evropa začala myšlenky „hnutí multikulturního poradenství" přijímat ze Severní Ameriky. Přesto, jak si všimli mimo jiné Bimrose (1999) a Moodley (1999), zde vývoj probíhal pomaleji, a tak multikulturní poradenství ovlivňovalo myšlení odborníků pracujících v oblasti poradenství a psychoterapie jen postupně.

Multikulturní poradenství jako čtvrtá síla v poradenství

Východiska

Během devadesátých let získalo multikulturní poradenství vcelku dobré postavení a důležitost kulturních hledisek v poradenství byla poměrně široce akceptována, ačkoliv v této oblasti zůstávala a stále zůstává řada úkolů. Příkladem pevnějšího postavení mezi profesionálními organizacemi v USA se staly směrnice připravené pro poradce, aby mohli reagovat na specifické potřeby různých kulturních a jiných minorit (Guidelines 1993). Pedersenovo (1991) zvláštní číslo časopisu Journal of Counseling and Development, věnované multikulturalismu jako čtvrté teoretické síle poradenství, bylo mezi prvními publikacemi, které výslovně otevíraly diskusi o tomto konkrétním hledisku. V rozhovoru (viz Sandhu 1995) Pedersen později uvedl, že chtěl vyzdvihnout obecnou platnost multikulturního pohledu. Následující část se zabývá vývojem multikulturního poradenství jako obecné síly v teoretické oblasti. Mnozí experti na multikulturní poradenství s touto linií úvah souhlasí, někteří ji však komentovali kriticky. Kritické hlasy se soustředily především na problémy v obecné perspektivě, která podle nich může zanedbávat kulturní rozdíly a vést k malé úspěšnosti poradenství pro kulturní menšiny (viz například McFadden 1996; Sue a kol. 1998).

Tradiční teorie poradenství a psychoterapie se vyvíjely v západním kulturním prostředí. Zdůrazňují cítící *self* (humanisticko-existenciální), případně *self* (já) myslící (kognitivní), jednající (behaviorální) nebo sociální (rodinné systémy) (Sue a kol. 1996). Každá z těchto skupin teorií zdůrazňuje důležité, ale v určitém ohledu úzké aspekty lidské povahy a všechny takřka naprosto postrádají rozměr kulturní diverzity. Proto byl třeba ucelenější teoretický přístup, který by vyhověl potřebám kulturně a etnicky rozmanitých populací. Tato část kapitoly se bude zabývat multikulturním poradenstvím jako jednou z teoretických sil.

Podle Herringa (1997) dominují oblasti multikulturního poradenství dvě výrazné tendence.

Univerzální trend zdůrazňuje, že všechno poradenství je multikulturní v tom smyslu, že například všichni jednotlivci patří do mnoha kultur, které uznávají odlišné hodnoty (viz například Fukuyama 1990; Gladding 1996; Patterson 1996). Třeba černý postižený muž z etnické minority je tak spojen se svou etnickou kulturou, kulturou černých, s kulturou postižených a také s jejich kombinacemi. Pedersen (1991) hovoří o multikulturním poradenství jako obecném přístupu k poradenství. V multikulturním poradenství existují mezi klientem a poradcem podobnosti i odlišnosti. Odlišnosti vznikají v určité kultuře působením socializace nebo výchovy dětí v určitém etnickém společenství (Locke 1990, 18). Vzhledem k tomu, že lidé mají jedinečnou osobní historii, která je navzájem odlišuje, lze každý poradenský vztah považovat za multikulturní. Někteří autoři podporující univerzální trend analyzovali také použitelnost některých konvenčních teorií multikulturního poradenství. Například Patterson (1996) tvrdí, že teorie Carla Rogerse o poradenství zaměřeném na osobu není kulturně ani časově specifická (viz též Freeman 1993; Usher 1989). Jiní, jako Courtland (1996), přijali opačný, kulturně specifický náhled, zdůrazňují specifické národní kulturní znaky a k užívání konvenčních poradenských teorií v multikulturním poradenství se staví kritičtěji.

Kulturně specifický trend zdůrazňuje význam, který má v poradenství pochopení specifické povahy určitých kulturních skupin a odpovídající reakce na ni, s tím, že se zároveň nezapomíná, že klienty je třeba vnímat jak jako jednotlivce, tak jako členy kulturně odlišných skupin (viz například Locke 1990, 1992; Nwachuku a Ivey 1991; Patterson 1999). Podle tohoto trendu je kulturní skupina definována především rasou a etnickým zázemím. Nwachuku a Ivey (1991) poznamenávají, že kulturně specifické poradenství přistupuje k poradenské praxi pro jednotlivé kulturní skupiny kladením otázek jako „Jak vidí konkrétní kultura pomáhající vztahy?" „Jak tradičně řeší problémy?" „Nejsou k dispozici nějaké nové poradenské dovednosti a způsoby myšlení, které v referenčním rámci jiné kultury fungují lépe než typické euro-severoamerické systémy?" (s.107). Kulturně specifické poradenství nejdříve zkouší zformovat porozumění kultuře a poté se posouvá k aktivitě, ve které se teorie uplatní.

Oponenti kulturně specifického trendu ho kritizují kvůli problémům, jež souvisejí s potenciálně škodlivým zobecněním. Například Patterson (1996) je skeptický k použití znalostí o různých etnických minoritách, protože se domnívá, že z něj vyplývá zobecňování a že tento přístup může dokonce vést k sebenaplňujícím proroctvím. Na druhé straně například Nwachuku a Ivey (1991), kteří se ve svém modelu kulturně specifického poradenství zaměřují na poradenské dovednosti, upozorňují, že nevěnujeme-li specifickým kulturním skupinám odpovídající pozornost, můžeme používat zobecnění a stereotypy vycházející z našeho dominantního západního myšlení. Zásadním problémem kulturně specifického trendu je, že – ať to interpretujeme jakkoliv – poradci a další profesionálové (jako sociální pracovníci a odborníci na duševní zdraví) nejsou schopni do hloubky pochopit všechny specifické skupiny, s nimiž se ve své každodenní práci setkávají.

Sue a kol. (1992) poukazují na to, že univerzální a specificky zaměřený multikulturní trend nemusí být nutně v rozporu. Oba přinášejí legitimní otázky a pohledy, které mohou obohatit naše porozumění multikulturnímu poradenství. Mnozí další autoři také upozorňují, že potřebné jsou obě perspektivy: jak říká Jackson (1995), „multikulturalismus vstoupil do poradenské profese. S jeho příchodem se objevily požadavky porozumět jedinečným kulturním rozdílům, aniž bychom přehlíželi společné znaky lidského rodu." (s. 13) Correa (1990, 131) uvádí, že „je mimořádně důležité pochopit, že ignorování rozdílů mezi lidmi je stejně nebezpečné jako stereotypizování skupin lidí z různých kultur." Wrennův (1962) již dříve přijatý koncept kulturní enkapsulace

(opouzdření) souvisí s extrémní formou univerzalistického („etického") přístupu ke kulturním odlišnostem. Vyhraněný „etický" přístup přehlíží kulturní diverzitu a příliš zdůrazňuje univerzální prvky. Protipólem je extrémně kulturně specifický („emický") přístup, který naopak kulturní rozdíly přeceňuje a podobnosti přehlíží. Pro praktiky je důležité hledat rovnováhu mezi těmito extrémy (například Draguns 1981; Pederson 1996). Fisher a kol. (1998) navrhují zvážit jako prostředky k vybudování užšího propojení mezi univerzálním a kulturně specifickým trendem společné faktory, které napříč kulturami nacházíme v psychoterapii a léčení napříč kulturami.

I když debata kolem těchto dvou hlavních trendů, univerzálního a kulturně specifického, stále trvá, rozdíly nejsou tak výrazné jako dříve a zdá se, že se oba trendy postupně integrují. Následující podkapitoly se budou zabývat multikulturním poradenstvím jako jedním z hlavních teoretických přístupů mezi dalšími přístupy v poradenství a ukážou, jak zmíněné trendy splývají a navzájem se doplňují.

Multikulturní poradenství mezi dalšími významnými teoretickými přístupy v poradenství

V poradenství a psychoterapii rozeznáváme čtyři hlavní teoretické přístupy nebo systémy: psychodynamický, kognitivně-behaviorální, existenciálně-humanistický a multikulturní poradenství (Pedersen 1991; Hackney a Cormier 1996). Dále krátce představíme první tři ze zmíněných teoretických proudů. Poté se zaměříme na prezentaci hlavních prvků čtvrtého proudu, multikulturního poradenství. V souvislosti se stávajícími teoretickými přístupy, jež se používají také v evropských zemích, si musíme jako poradenští odborníci být vědomi skutečnosti, že (viz Sue, Ivey, Pedersen, 1996):

- Psychodynamické, kognitivně-behaviorální a existenciální humanistické teorie tvrdí, že zakládají svou klinickou praxi na vědeckých hypotézách. Poradenství lze ovšem pravdivěji vystihnout jako vedené kulturními hypotézami.
- Západně orientované teorie poradenství a psychoterapie – ať psychodynamické, kognitivně-behaviorální nebo existenciálně humanistické – odrážejí hodnoty, normy, zvyky, filozofie a jazyk euroamerické kultury.

První teoretický směr obsahuje *psychodynamické teorie*, které zahrnují například psychoanalytickou terapii (Sigmund Freud) založenou na psychoanalýze a jungovskou terapii (Carl Jung), jejíž teoretický základ je rovněž analytický (Hackney a Cormier 1996). Psychoanalytické teorie zkoumají nejniternější osobnost a nevědomé motivy, které řídí chování. Zabývají se rovněž způsobem, jakým se osobnost vyvíjí. Freud například přirovnává lidskou psychiku k ledovci. Malá část, která je viditelná nad vodou, představuje vědomé zkušenosti, mnohem větší část pod vodou pak tvoří nevědomí, skladiště impulzů, vášní a nedostupných vzpomínek, které ovlivňují naše myšlenky a chování.

Kognitivně-behaviorální teorie tvoří druhý teoretický směr. Podle kognitivně-behaviorálního přístupu je chování a cítění lidí ovlivněno následky, odměnami a tresty a také způsobem, jak vnímáme své životy a přemýšlíme o nich. Různé teorie charakterizují mimo jiné interakční vzorce a role (například strukturální rodinná terapie Minuchina a Haleyho); interpretace, konfrontace a smlouva (například Bernova transakční analýza); nalezneme však také přístupy orientované na odpovědnost, založené na realitě a racionalitě (například racionálně emotivní terapie Ellisova) (Hackney a Cormier 1996).

Existenciálně-humanistické teorie, jako je gestalt terapie (Frederick Perls) a logoterapie (Viktor Frankl), patří k třetímu teoretickému směru (Hackney a Cormier 1996). Například existenciální psychoterapie se zabývá způsoby, kterými lidé řeší základní otázky lidské existence, smyslu a cíle života, izolace, svobody a nevyhnutelnosti smrti. V tomto přístupu je zvýšené uvědomění self důležitější než zkoumání nevědomí. Humanistické teorie se s existenciálními do značné míry překrývají a zdůrazňují růst a naplnění self skrze sebeovládání, sebepoznání a tvořivé vyjádření.

Je důležité poznamenat, že mnohé západní teorie poradenství očekávají, že klienti projeví určitou míru otevřenosti a budou aktivní. Psychodynamické a humanistické teorie se zaměřují na verbální sdělování myšlenek, zážitků a emocí. Úlohou poradce je reflektovat vyjádření klienta a nabídnout mu tak hlubší vhled a porozumění. Jedinci, kteří si nepřejí otevřít se, bývají pokládáni za vzdorující a zaujímající obranný postoj. Navíc poradci často zdůrazňují, jak důležité je, aby klienti byli asertivní, aktivní a schopní přijímat rozhodnutí a pak se jimi řídit. Při práci s klientem z jiného kulturního prostředí může poradce zjistit, že tento přístup nefunguje. V některých kulturách jsou lidé vychováni k úctě v komunikaci se starší osobou, která je považována za moudřejší a má vyšší postavení v sociální hierarchii. Poradce může vnímat „mlčícího" klienta jako někoho, kdo má potíže se vyjádřit. Většina podob poradenské intervence předpokládá určitou formu intimity a otevřenosti. V oblasti otevřenosti a probírání soukromých záležitostí s cizím člověkem – v tomto případě s poradcem – však existují velké kulturní rozdíly. Lidem z určitého kulturního prostředí se něco takového zdá naprosto absurdní. Soukromé záležitosti se mnohde rozebírají pouze s nejbližšími přáteli, které jedinec zná řadu let, ne během půlhodinového sezení s cizím člověkem (Pedersen 1977; Sue a Sue 1990).

Vědomí sebe sama je integrální součástí západní kultury. Self (já, popř. jáství) je základním východiskem naší kultury. Je to viditelné v podobě individualismu a proniká to do našich vztahů s ostatními. V poradenství pak v důsledku toho hovoříme o vědomí sebe sama, sebedůvěře, seberealizaci a přijímání vlastních rozhodnutí. Self je sjednocující koncept, který řídí náš způsob myšlení, dává našim činům perspektivu, slouží jako zdroj motivace a cílí naše rozhodnutí. Orientaci na „já, moje" u nás vnímáme jako pozitivní, v jiných kulturách však identita není chápána jako „self" oddělené od skupiny. Typickou mylnou interpretací je názor poradenských odborníků, že jejich klienti z Asie více závisejí na druhých, nejsou schopni přijímat rozhodnutí a jsou méně zralí. Ve skutečnosti mnoho Asijců nepovažuje rozhodování za svou individuální záležitost (Pedersen 1997).

Velká část poradenských teorií, které se vyvinuly na Západě, je hluboce zakořeněna v analytickém a lineárním způsobu myšlení, typickém pro západní kultury. Ukazuje se to například ve způsobu, jakým poradce klade klientovi otázky a jak mu odpovídá. Poradenské modely jsou obvykle rozčleněny do určitých logických fází. Důraz na logické myšlení výrazně kontrastuje s filozofií některých jiných kultur, které vnímají svět z ucelenější perspektivy a zdůrazňují jeho harmonický aspekt. Mnohé nezápadní kultury zdůrazňují intuici a nelineární myšlení, jež se značně liší od zjednodušujícího analytického požadavku hledat příčinu a důsledek, který se v západním myšlení často předpokládá nebo explicitně vyjadřuje. V odpovědi na tyto a další související problémy hledá multikulturní poradenství jako teoretický přístup způsoby, jak rozpoznat limity západních teorií a jak zmenšit rozpor mezi Západem a „zbytkem".

Multikulturalismus a multikulturní poradenství bylo – jak už jsme zmínili – Pedersenem a dalšími autory, kteří na tomto poli pracovali, navrženo k označení za čtvrtý směr v poradenství.

Multikulturní poradenství a terapie (multicultural counselling and therapy – MCT) rozvíjené řadou autorů, především Iveym, Suem a Pedersenem (1996), je tedy čtvrtou teoretickou silou. MCT přispělo v psychologii ke změně myšlení z eurocentrického, deduktivního teoretického přístupu ke studiu lidského chování

na induktivní přístup orientovaný na perspektivu, a to tím, že zdůraznilo význam kultury při určování perspektivy a otevřeně pojmenovalo předpoklady, hodnoty a předsudky typické pro západní teorie. MCT lze vnímat jako metateoretický přístup, protože uznává, že všechny způsoby a teorie pomáhání vyplývají z konkrétního kulturního kontextu a že kulturní vidění reality vždy představuje společenskou dohodu, která se formuluje v interpersonálních výměnách.

MCT kombinuje univerzální a kulturně specificky zaměřený trend. V multikulturním poradenství si poradenský pracovník musí být vědom své vlastní kulturní výbavy a hodnot, které ovlivňují různé teorie užívané v pedagogickém a kariérním poradenství. Kulturně zkušení poradci musí jasně chápat charakteristiky poradenství vázané na kulturu, společenskou třídu a jediný jazyk i to, jak se tyto rysy mohou střetávat s kulturními hodnotami menšinových skupin, když se tyto možné problémy přehlížejí. MCT je metateoretická perspektiva uznávající význam kultury jako zvnitřněného, subjektivního hlediska. Spočívá na předpokladu, že všechny teorie jsou vázány na konkrétní kulturu a že jejich hodnoty, východiska a filozofické základy je třeba explicitně formulovat. Je důležité poznamenat, že jako metateorie nechce MCT nahradit ostatní existující teoretické přístupy a metody, ale vyzývá k jejich odpovídající kulturní analýze a povzbuzuje poradce, aby rozšířili svůj repertoár teorií a metod a dokázali pružně reagovat na potřeby různých poradenských klientů (Sue a kol. 1996).

Základní východiska teorie multikulturního poradenství a terapie

Obecně můžeme říci, že západně orientované teorie poradenství a psychoterapie – ať psychoanalytická, behaviorální, humanistická nebo kognitivní – odrážejí hodnoty, normy, zvyky, filozofie a jazyky euroamerické kultury. Multikulturní specialisté často vytýkali poradenství a terapii kulturní omezenost danou tím, že vyrůstají z dominující eurocentrické perspektivy. Tyto kulturně vázané hodnoty se nezřídka střetávají s hodnotami kulturně odlišných skupin. Jako odpověď na tyto problémy vytvořili Sue, Ivey a Pedersen (1996) metateorii multikulturního poradenství, která obsahuje šest základních východisek, takzvaných propozic. Tyto propozice s důsledky, které je upřesňují, jsou založeny na dostupném výzkumu a teorii multikulturalismu. V následujícím textu jsou propozice představeny tak, jak je prezentovali jejich původní autoři (Sue a kol. 1996).

Podle *Propozice 1* je teorie MCT metateorie poradenství a psychoterapie, teorie o teoriích. Nabízí organizační rámec k pochopení četných pomáhajících přístupů. Říká také, že jak teorie poradenství a psychoterapie rozvinuté v západním světě, tak teorie pocházející z nezápadních kultur nejsou samy o sobě správné nebo špatné ani dobré či zlé. Každá teorie reprezentuje odlišný pohled na svět.

Propozice 2 zdůrazňuje, že identita poradce i klienta se formují v několika úrovních zkušeností (individuální, skupinová a univerzální) a kontextech (individuální, rodinné a kulturní prostředí), ve kterých jsou zakotveny. V ohnisku poradenské intervence musí být celek a vzájemné vztahy těchto zkušeností a kontextů.

Propozice 3 tvrdí, že vývoj kulturní identity je hlavní determinantou poradcových a klientových postojů k sobě samým, k jiným ze stejné skupiny, k jiným z odlišné skupiny a k dominantní skupině. Tyto postoje jsou silně ovlivněny nejen kulturními proměnnými, ale také dynamikou vztahu dominance a subordinace mezi kulturně rozdílnými skupinami.

Propozice 4 podtrhuje, že účinnost teorie MCT je nejvyšší v případě, kdy poradce využívá metody a definuje cíle konzistentní se životní zkušeností a kulturními hodnotami klienta.

V *Propozici 5* zdůrazňuje teorie MCT důležitost více pomáhajících rolí, které se v mnohých kulturně odlišných skupinách a společnostech vyvinuly. Mimo individuální setkání zaměřené na pomoc jedinci tyto role často zahrnují širší sociální jednotky, systémy intervence a prevence.

Osvobození vědomí je základním cílem teorie MCT podle *Propozice 6*. Zatímco tradičními cíli západní psychoterapie a poradenství byly sebeaktualizace, odhalení role minulosti a současnosti nebo změna chování, MCT zdůrazňuje význam rozšíření osobního, rodinného, skupinového a organizačního uvědomění místa, které jedinec, rodina a organizace zaujímá ve vztahu. Vzniká tak terapie, která nejenže je ve své orientaci nanejvýš kontextuální, ale navíc čerpá z tradičních metod léčení z řady kultur.

Tato východiska a související důsledky, jak je představili Sue a kol. (1996), tvoří výhodný počáteční bod pro systematičtější teoretický rozvoj multikulturního poradenství a terapie. Už přímo v uvedené knize editované Suem a kol. (1996) přinesli četní autoři konstruktivní kritiku, která usnadnila rozvoj této metateorie (například Corey 1996; Casas a Mann 1996; Daniels a Andrea 1996). Bylo publikováno mnoho dalších vynikajících článků a knih, které se dotýkaly důležitosti rozvíjení teorie v oblasti multikulturního poradenství (viz například Pedersen 1999; Sue 1995). Pedersen (2001) pokračuje v diskusi o multikulturalismu jako čtvrté síle v psychologii a poradenství a všímá si podstatných změn, které se odehrávají v oblasti psychologie. Naznačuje, že multikulturní hlediska a polemiky mohou tyto změny zprostředkovávat, a upozorňuje, že kulturně zaměřená perspektiva může jako „čtvrtá síla" doplňovat a posilovat ostatní tři „síly" – konvenční teorie psychodynamického přístupu, humanismu a behaviorismu. Navíc je důležité mít na paměti, že mnohé konvenční teorie zůstávají relevantní, pokud je reflektujeme odpovídajícím způsobem s ohledem na kulturní rozdíly (viz například Lee a Ramirez 2000; Sue a Zane 1987). Konkrétní příklad takové reflexe podává Antokoletzův článek (1993) o psychoanalytickém pohledu na přechody mezi kulturami. Také Arielova kniha (1999) o kulturně kompetentní rodinné terapii, která nastínila základ pro obecný model, je dobrým příkladem aktivit, které integrují kulturu jako centrální úhel pohledu na jevy, u nichž se kulturní hlediska dříve opomíjelo.

Vzhledem k rozsahu a složitosti jevů souvisejících s multikulturním poradenstvím se zdá nemožné, že by jedna teorie nebo skupina teorií mohla pokrýt všechny aspekty potřebné v praxi. Proto můžeme rozvoj teorie vnímat jako nepřetržitý proces učení, jehož cílem je syntetizovat a analyzovat relevantní empirický výzkum a teoretické myšlení a poskytnout tak poradcům pracujícím v terénu alternativní rámce a koncepční nástroje, které mohou tvořivě a pružně použít v práci s klienty. Používání teorií by nikdy nemělo být chápáno jako nějaký technický trik, ale jako vědomé úsilí využít stávající teoretické poznání a znalostí ve prospěch klientů, s vědomím možných (a dokonce pravděpodobných) omezení teorie. Proto je důležité pracovat *společně* s klienty, učit se *od* nich a udržovat si na teorii kritický a tvořivý pohled. Z hlediska poradců se používané teorie rozvíjejí praxí a praxe se rozvíjí používáním teorií – obojí je potřebné a obojí je důležité. Multikulturní poradenství potřebuje poradce, kteří chtějí udržovat mezi teorií a praxí životaschopný a aktivní vztah.

Teoretické přístupy k výcviku v multikulturním poradenství

Poté, co jsme probrali multikulturní poradenství jako jednu z hlavních teoretických „sil" mezi ostatními „silami" v poradenství, je také důležité uvědomit si existenci rozdílů *uvnitř* „rodiny" teorií multikulturního poradenství, které se zabývají multikulturním výcvikem. Vzhledem k tomu, že rozšíření multikulturalismu mezi poradci je z velké části založeno na vzdělávání a výcviku, je užitečné si tyto rozdíly uvědomit. Další informace o problematice výcviku poradců z hlediska multikulturně poradenských kompetencí najdete v kapitole 11 této knihy autorek Pii Nissilä a Marjatty Lairio.

Někteří z prominentních badatelů v oblasti multikulturního výzkumu, jako Ivey (1994), Sue a Sue (1990) a Pedersen (1997), upozorňují na skutečnost, že forma poradenství, ve které jsou odborníci školeni, se často omezuje na „jedince z hlavního proudu", tedy na západně orientovanou představu kultury. Zjevné je to rovněž u některých nejvýraznějších a nejčastěji používaných modelů poradenství v Dánsku, Švédsku a Norsku, kde jsou poradenští odborníci školeni jedním z autorů této kapitoly (Højer). V reakci na tato omezení byly rozvinuty teoretické přístupy k výcviku v multikulturním poradenství. Podíváme se nyní krátce na některé varianty výcvikových přístupů, jak je prezentují Carter a Qureshi (1995). Na základě zkoumání literatury rozdělili filozofická východiska multikulturního výcviku do následujících pěti typů přístupu:

1) Univerzální (například Fukuyama 1990; Ivey 1987; Parker 1987)
2) Všudypřítomný (například Pedersen 1977; Ponterotto 1988; Sue a kol. 1982)
3) Tradiční (například Arredondo 1985; Christensen 1989; Leong a Kim 1991; Ponterotto a Casas 1987)
4) Rasově založený (například Carney a Kahn 1984; McRae a Johnson 1991; Sue, Akutsu a Higashi 1985)
5) Nadnárodnostní (například Bulhan 1985; Myers 1988)

Centrální aspekty těchto pěti „typů" přístupu k multikulturnímu výcviku jsou uvedeny v tabulce 1, která jako kategorie k porovnání přístupů používá následující tři dimenze, užívané Carterem a Quereshim (1995): východisko, přístup, metoda. Podrobnější popis těchto pěti typů naleznete v původním článku.

S klasifikací v tabulce 1 je užitečné seznámit se proto, že vzdělavatelům i účastníkům výcviku umožňuje lépe si uvědomit důležitá východiska a perspektivy multikulturního poradenství. Ačkoliv byla klasifikace původně určena pro americkou společnost, domníváme se, že ji lze použít také k analýze multikulturního výcviku v Evropě. Pravděpodobně nejrozšířenější přístupy v Evropě jsou první tři nebo čtyři, konkrétně univerzální, všudypřítomný, tradiční a rasově založený, naopak nadnárodnostní přístup se zdá být méně častý. Podle našeho názoru může všech těchto pět typů přístupu obohatit evropský multikulturní výcvik.

Je užitečné všimnout si, že multikulturní vzdělávání a multikulturní poradenství mají společný základ. Proto by měla být možná spolupráce odborníků pracujících v těchto dvou navzájem propojených oblastech při vedení výcviků určených jak poradcům, tak učitelům. Je to důležité také proto, že poradci, učitelé a další skupiny odborníků, jako jsou sociální pracovníci a pracovníci v oblasti duševního zdraví, by měli vytvářet sítě, které budou v procesu adaptace na novou kulturu spolupracovat na lepší podpoře imigrantů při jejich integraci do nové společnosti. Mezi společnostmi však existují rozdíly, které je třeba zaznamenat a brát v úvahu při rozvíjení poradenských služeb i v teoretických přístupech a metodách, jež se při práci s klienty z imigrace používají. Následující část podrobněji hovoří o společenském rámci a o jeho zohlednění při uplatňování teorií multikulturního poradenství.

Tabulka 1.
Klasifikace přístupů a metod multikulturních výcviků podle Cartera a Quereshiho (1995, 244)

Typ	Východisko	Přístup	Metoda
Univerzální	Všichni lidé jsou v základu stejní; rozdíly uvnitř skupiny jsou větší než rozdíly mezi skupinami.	Potvrdit podobnosti mezi lidmi skrze univerzální konstrukty; soustředit se na sdílenou lidskou zkušenost.	Poradci by měli překročit konstrukt rasy.
Všudypřítomný	Všechna místa identity nebo sdílených okolností tvoří součást kultury; lidé mohou patřit do více kultur, které jsou dány situačně.	Naučit poradce přijímat odlišnosti, rozvíjet kulturní citlivost.	Uznat a vítat odlišnost; zvyšovat povědomí o kulturách jiných lidí a odkrývat stereotypy (např. sexismus).
Tradiční (Antropologický)	Kultura rovná se země; je determinovaná narozením, výchovou, prostředím a společnou zkušeností socializace a prostředí. Rasa jako sociální konstrukt je opomíjena, kultura je přizpůsobivý fenomén.	Situaci jednotlivce nahrazuje obecná kultura; kulturní příslušnost vymezuje možnou dynamiku osobnosti.	Student by měl zakusit novou kulturu tím, že je jí vystaven, a využitím kulturních informátorů.
Rasově založený	Rasa je nadřazená kultuře; zkušenost přináležitosti k rasové skupině překračuje všechny ostatní zkušenosti; kultura je funkcí hodnot rasové skupiny a hodnot, reakcí a institucí širší společnosti.	Rasové uvědomění připouští vliv rasismu a útlaku; posiluje vývoj rasové identity ve všech rasových skupinách.	Studenti by se měli poučit o rasismu a vývoji své vlastní identity.
Nadnárodnostní	Kultura je funkcí jiné dynamiky než geosociální; rasová příslušnost určuje místo jedince v distribuci moci; kultura je vnímána globálně.	Učit o historii rasově kulturních skupin od jejich počátků. Studenti by měli znát psychologii útlaku a historii imperialismu a kolonialismu.	Poučit studenty, jak psychologie útlaku a dominance ovlivňuje poradenský proces.

Zvažování společenského rámce při uplatňování teorií multikulturního poradenství

Vzhledem k tomu, že specifické teorie poradenství se obvykle rozvíjejí v rozdílných zemích, jejichž společnosti se navzájem liší, jsou často interpretovány a užívány odlišnými způsoby. Proto je užitečné nezapomínat na společenský rámec multikulturního poradenství. Obrázek 1 ukazuje zjednodušený model, který nabízí jeden ze způsobů popisu společenského rámce, v němž se multikulturní poradenství odehrává. S hledisky, které znázorňuje, se nám bude teorie snáze uplatňovat v konkrétních strukturách společnosti. Model je inspirován teoretickým referenčním rámcem Anderse Lovéna (2000) pro „Kvalet infor Valet" („Obtíž volby") a poukazuje na faktory, které na různých úrovních ovlivňují poradenství.

Globální výchozí podmínky

Globalizace je často vnímána jako jev primárně ekonomický, ačkoliv stejně důležitá pro ni je také přeshraniční výměna ve společenské, kulturní a technologické oblasti. Rychlý vzrůst objemu ekonomické aktivity, která se odehrává přes národní hranice, měl všude ohromný dopad na životy lidí a jejich společenství. Současná forma globalizace s mezinárodními pravidly a zásadami, které ji podpírají, přinesla vzrůstající mobilitu lidí v Evropě a do Evropy, zvláště z rozvojových a proměňujících se zemí.

V globalizovaném světě jsou evropské společnosti – aby byly ekonomicky silné – nuceny rozvíjet a zavádět strategie na podporu sociální soudržnosti imigrantů a uprchlíků tak, aby se ve svých nových zemích stali aktivními občany. Proto je třeba role a cíle poradenství naprosto jasně definovat a zajistit na společenské úrovni odpovídající zdroje pro samotný systém poradenství: účelem veškerých poradenských služeb dostupných pro migranty a etnické skupiny je zvýšit a usnadnit jejich zapojení do vzdělávání a zaměstnání na místní úrovni.

Poradenský pracovník

Poradenský pracovník je veden určitými cíli, které byly pro poradenství stanoveny, a teoretickými a metodologickými úvahami ve vztahu k poradenství, jež jsou pevně zakotveny v západně orientovaném způsobu myšlení. Nadto získal určité poradenské zkušenosti s uprchlíky a imigranty.

Obrázek 1.
Teoretický referenční rámec pro multikulturní poradenství

Poradenský klient

Poradenský klient je veden svou vlastní kulturou a kulturou odlišnou – kulturou hostitelské země. Tato forma kulturního přizpůsobení se označuje jako akulturace a zahrnuje různé formy kulturních konfliktů a poruch. Zkušenost poradenského klienta související s výběrem vzdělávání a zaměstnání je hluboce zakořeněna v nezápadně orientovaném myšlení. Jednotlivé pojmy budou upřesněny v následujících pasážích této kapitoly.

Společenské cíle výchovného a profesního poradenství/Místní cíle výchovného a profesního poradenství/Finanční rámec – práce

Značný počet poradců pracujících s multikulturní klientelou v Evropě působí v institucích zaměřených na výchovné a profesní poradenství. Tyto makrosystémy kladou na poradce řadu významných očekávání a stanovují pro ně rámce, ať už jde o oficiální cíle (jako jsou potřeby trhu práce v dané společnosti), organizační struktury (různé typy organizační infrastruktury v různých zemích), přidělování času, peněz, personálu a podpůrných systémů pro poradce (ty se mění podle země a organizace) atd. V reálném životě a v poradenských situacích mají tyto obecné společenské výchozí podmínky velký dopad na to, jak jsou interpretovány a uplatňovány teoretické přístupy multikulturního poradenství.

V mnoha případech je hlavním úkolem poradenství klientovi na kvalifikovaném základě pomoci s volbou vzdělávání a povolání a tím i podmínek života. Tato volba se tak stává centrem poradenství. Ve výchovném a profesním poradenství se zdůrazňuje, že poradenství je proces, v němž osoba hledající a přijímající poradenskou pomoc projde rozvojem, jenž ji proměňuje prostřednictvím poznatků, zkušeností a uvědomění atd. Tento proces rozvoje a učení je vyjádřen v modelu DOTS Lawa a Wattse (1996), podle kterého je cílem poradenství naučit poradenské klienty 1) učinit rozhodnutí (**D**ecision), 2) všimnout si příležitosti (**O**pportunity), zvládnout přechodné období (**T**ransition) a 4) naučit se znát sami sebe (them**S**elves). Tento typ racionálního myšlení obvyklý v západním výchovném a profesním poradenství se pak promítá v následně použitých poradenských modelech a klienti přicházející z kultur, kde se rozhodnutí přijímají postupem, který je ve srovnání se západním individualisticky orientovaným procesem ucelenější a kolektivnější, jej zpochybňují.

Závěrečné poznámky

Celkový přehled historického vývoje multikulturního poradenství obecně a jako teoretické síly ukazuje, jak je jeho zintenzivnění spojeno s vývojem v širším společenském rámci. Poradci by také měli vnímat nutnost převzít odpovědnost za prosazování práv a sociální spravedlnost – tomuto tématu se věnuje několik kapitol této knihy, včetně závěrečné. Zdá se jasné – a naznačují to také mnozí autoři zastoupení v tomto historicko-teoretickém přehledu, že tradiční individuální poradenský přístup při podpoře imigrantů a dalších kulturních skupin uvnitř našich společností nestačí. Potřebujeme proaktivnější přístupy více zaměřené na sociální spravedlnost, které tradiční teoretické postupy v poradenství doplní. Tyto nové přístupy mohou využívat multiprofesní sítě ve spolupráci s vlastními sítěmi imigrantů. Rozvíjení těchto přístupů vyžaduje čas a také podporu ze strany politických činitelů. V tomto smyslu se zdá, že multikulturní poradenství řeší některé z výzev, jež se objevují také v dalších současných diskurzech, například uvnitř feministických a systémových teorií (viz například Taylor 1996; Bor a kol. 1996).

Jedním z klíčových aspektů ukazujících, jak nám mohou výzkum a teorie multikulturního poradenství prospět a pomoci v rozvoji terénní práce, je to, jak vidíme vztah mezi teorií a praxí. Může být užitečné, představíme-li si teorii jako mapu a praxi jako krajinu. Dobrá mapa nám pomáhá nacházet cestu krajinou. Musíme se ovšem naučit mapu a její symboly číst a také mít otevřené oči, když hledáme cestu a podle interpretace mapy se rozhodujeme o směru. Jinými slovy, uplatňování teorií vyžaduje aktivní uvažování. Potřebujeme tvořivost a odvahu k interpretacím, jak lze teorii využít v reálných životních situacích. Konstruktivní kritičnost a diskuse s kolegy, učiteli a badateli jsou důležitými prostředky k rozvoji teorie i praxe, navíc musíme také naslouchat našim klientům.

V rozhovoru, kde byl tázán na budoucnost multikulturalismu jako čtvrté síly (viz Sandhu 1995), odpověděl Paul B. Pedersen způsobem, který výzvy spojené s tímto tématem výstižně popisuje dodnes: „Ať použijeme jakékoliv označení, zdá se být jasné, že kultura se v budoucnu stane významným základem pro hodnocení, interpretaci a změnu psychologických procesů. S rostoucí urbanizací a industrializací mohou nezápadní kultury pravděpodobně očekávat setkání s mnohými z problémů, které zažívají starší průmyslové země, kde mělo poradenství důležitou funkci služby. Musíme interpretovat ty aspekty poradenství, které mohou a měly by být přeneseny do jiných kultur, a ty, které je třeba upravit nebo odložit. ... Postup umístění kultury do centra poradenského procesu bude vyžadovat novou konceptualizaci našich teorií, testů, metod, strategií a závěrů. To bude odpovídající úkol pro pokročilý výcvik nás všech, kdo jsme začátečníky v multikulturním poradenství.“ Jako Evropané řešíme tyto výzvy i my.

Otázky a úkoly

1) Jak je multikulturní poradenství rozvinuto ve vaší zemi? Jak začalo a jaká je současná fáze jeho vývoje?

2) Co považujete za hlavní příčiny toho, že se multikulturní poradenství jako teoretická síla v Evropě nerozvíjí tak rychle a široce, jako je tomu v Severní Americe?

3) Znáte výzkumné studie v oblasti multikulturního poradenství ve vaší zemi? Zkuste najít 2–3 příklady národních (nebo evropských) výzkumných projektů nebo studií, které se zaměřují na multikulturní poradenství, a diskutujte se svými kolegy, jak byste je mohli využít pro rozvoj své poradenské práce.

4) Lidé pracující v terénu někdy mohou vnímat teorii jako něco značně vzdáleného praxi. Může to být způsobeno neporozuměním, slabou vazbou mezi výzkumníky a poradci v terénu apod. Jak vidíte vztah mezi teorií a praxí multikulturního poradenství? Jaký užitek můžete mít z teorie? Zkuste být konkrétní. Diskutujte s kolegy.

5) Jaké instituce se ve vaší zemi zabývají výzkumem multikulturního poradenství? Kontaktujte tyto instituce a ptejte se, co mohou vám a vaší organizaci nabídnout k usnadnění multikulturního poradenství.

Literatura

Adler, P. S. 1974. Beyond cultural identity: Reflections on cultural and multicultural man. In R. Brislin (Ed.) Topics in cultural learning. Vol 2. Honolulu, HI: University of Hawaii. East-West Cultural Learning Institute.

Antokoletz, J. C. 1993. A psychoanalytic view of cross-cultural passages. American Journal of Psychoanalysis 53 (1), 35–54.

Ariel, S. 1999. Culturally competent family therapy. A general approach. Westport, CT: Greenwood Press.

Arredondo, P. 1985. Cross-cultural counselor education and training. In P. B. Pedersen (Ed.) Handbook of cross-cultural counseling and therapy. Westport, CT: Greenwood Press, 281–290.

Aubrey, R. F. 1977. Historical development of guidance and counselling and implications for future. Personnel and Guidance Journal 55 (1), 288–295.

Beck, U. 2000. What is globalisation? Cambridge: Cambridge Polity Press.

Bimrose, J. 1996. Multiculturalism. In R. Bayne, I. Horton and J. Bimrose (Eds.) New directions in counseling. London: Routledge, 237–246.

Bor, R., Legg, C. & Scher, I. 1996. The systems paradigm. In R. Woolfe & W. Dryden (Eds.) Handbook of counselling psychology. London: Sage, 240–257.

Bulhan, H. A. 1985. Franz Fanon and the psychology of oppression. New York: Plenum.

Carney, C. G. & Kahn, K. B. 1984. Building competencies for effective cross-cultural counseling: A developmental view. The Counselling Psychologist 12, 111–119.

Carter, R. T. & Quereshi, A. 1995. A typology of philosophical assumptions in multicultural counseling and training. In J. G. Ponterotto, J. M. Casas, L. A. Suzuki, & C. M. Alexander (Eds.) Handbook of multicultural counseling. Thousand Oaks, CA: Sage, 239–262.

Casas, J. M. & Mann, D. 1996. MCT theory and implications for research. In D. W. Sue, A. E. Ivey

& P. B. Pedersen 1996. A theory of multicultural counselling & therapy. Pacific Grove: Brooks/Cole, 139–154

Christensen, C. P. 1989. Cross-cultural awareness development: A conceptual model. Counselor Education and Supervision 28, 270–287.

Copeland, E. J. 1983. Cross-cultural counseling and psychotherapy: A historical perspective. Implications for research and training. Journal of Counseling and Development 62 (1), 10–15.

Corey, G. 1996. Theoretical implications of MCT theory. In D. W. Sue, A. E. Ivey & P. B. Pedersen. A theory of multicultural counselling & therapy. Pacific Grove: Brooks/Cole, 99–111.

Correa, V. I. 1990. Involving culturally diverse families in the education process. In S. H. Fradd & M. J. Weismantel (Eds.) Meeting the needs of culturally and linquistically different students: A handbook for educators. Austin, TX: Pro-Ed, 130–144.

Courtland, C. 1996. Multicultural Issues in Counseling. Alexandria, VA: American Counseling Association.

D'Andrea, M. & Daniels, J. 1995. Promoting multiculturalism and organisational change in the counseling profession: A case study. In J. G. Ponterotto, J. M. Casas, L. A. Suzuki, & C. M. Alexander (Eds.) Handbook of multicultural counseling. Thousand Oaks, CA: Sage, 17–33.

Daniels, J., D'Andrea, M. 1996. MCT and ethnocentrism in counseling. In D. W. Sue, A. E. Ivey & P. B. Pedersen 1996. A theory of multicultural counselling & therapy. Pacific Grove: Brooks/Cole, 155–176.

Davidson, K. S., Gibby, R. G., McNeil, E. B., Segal, S. J. & Silverman, H. 1950. A preliminary study of negro and white differences on Form 1 of the Wechsler-Bellevue Scale. Journal of Consulting Psychology 13 (1), 298–300.

Draguns, J. G. 1981. Cross-cultural counseling and psychotherapy: History, issues, current status. In A. J. Marsella & P.B. Pedersen (Eds.) Cross-cultural counseling and psychotherapy. New York: Pergamon, 3–27.

Dryden, W., Mearns, D. & Thorne, B. 2000. Counselling in the United Kingdom: past, present and future. British Journal of Guidance & Counselling 28 (4), 467–483.

Fisher, A. R., Jomc, L. R M. & Atkinson, R. 1998. Reconceptualizing multicultural counseling: Universal healing conditions in a culturally specific context. Counseling Psychologist 26 (4), 525–288.

Freeman, S. C. 1993. Client-centered therapy with diverse populations: The universal within the specific. Journal of Multicultural Counseling and Development 21 (4), 248–254.

Fukuyama, M. A. 1990. Taking a universal approach to multicultural counseling. Counselor Education and Supervision 30, 6–17.

Giddens, A. 1991. Modernity and self-identity: Self and society in the latemodern age. Cambridge: Cambridge Unity.

Gladding, S.T. 1996. Counselling. A comprehensive profession. 3rd edition. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.

Guidelines. 1993. Guidelines for providers of psychological services to ethnic, linguistic, and culturally diverse populations. American Psychologists 48 (1), 45–48.

Hackney, L. H. & Cormier, L. S. 1996. The professional counselor. A process guide to helping. 3rd ed. London: Allyn & Bacon.

Herr, E. L. 1985. AACD: An association committed to unity through diversity. Journal of Counseling and Development, 63 (1), 395–404.

Herr, E. L. 2003. Hans Zacharias Hoxter: His influence in the USA International Journal for the Advancement of Counseling 25 (2–3), 123–128.

Hills, H. I. & Strozier, A. L. 1992. Multicultural training in APA approved counselling psychology programmes: A survey. Professional Psychology: Research and Practice 23, 43–51.

McFadden, J. 1996. A Transcultural Perspective: Reaction to C. H. Patterson's „Multicultural Counseling: From Diversity to Universality." Journal of Counseling & Development 74 (3), 232–35.

McFadden, J. & Wilson, T. 1977. Non-White academic training with counselor education and rehabilitation counseling, and student personnel programs. Unpublished manuscript. (cited in D'Andrea & Daniels 1995)

Inskipp, F. & Johns, H. 2003. A visionary in British counselling. International Journal for the Advancement of Counseling 25 (2–3), 115–118.

Ivey, A. 1987. The multicultural practice of therapy: Ethics, empathy, and dialectics. Journal of Social and Clinical Psychology 5, 195–204.

Ivey, A. E. 1994. Intentional Interviewing and Counselling. California: Brooks/Cole Publishing Company.

Ivey, A. E. 2003. Hans Zacharias Hoxter: Building counseling internationally. International Journal for the Advancement of Counseling 25 (2–3), 95–108.

Jackson, M. L. 1995. Multicultural counseling. Historical perspectives. In J. G. Ponterotto, J. M. Casas, L. A. Suzuki, & C. M. Alexander (Eds.) Handbook of multicultural counseling. Thousand Oaks, CA: Sage, 3–16.

Katz, J. 1985. The sociopolitical nature of counseling. Counseling Psychologist 13 (4), 615–624.

Killeen, J. & Kidd, J. M. 1996. The careers service. In A G. Watts, B., Law, J. Killeen, J. M. Kidd & R. Hawthorn (Eds.) Rethinking careers education and guidance: Theory, policy and practice. London: Routledge.

LaFromboise, T. D., Coleman, H. L. K. & Hernandez, A. 1991. Development and factor structure of Cross-Cultural Counselling Inventory-Revised. Professional Psychology: Research and Practice 22 (5), 380–388.

Law, B. & Watts, A. G. 1996. In A. G. Watts, B. Law, J. Killeen, J. M. Kidd & R. Hawthorn (Eds.) Rethinking careers education and guidance: Theory, policy and practice. London: Routledge.

Lairio, M., Matinheikki-Kokko, K. & Puukari, S. 1997. Facilitating multicultural competence among Finnish school counsellors.

Linking the school counsellor education programme with the clinic for multicultural counselling. A paper presented at the International Congress on Multicultural Education 17.10.1997 in Jyväskylä, Finland.

Leong, F. T. L. & Kim, H. H. W. 1991. Going beyond cultural sensitivity on the road to multiculturalism: Using the Intercultural Sensitizer as a counselor training tool. Journal of Counseling and Development 70, 112–118.

Lateiner, D. 1989. The historical method of Herodotus. Toronto: University of Toronto Press.

Lee, R. M. & Ramirez, M. III. 2000. The history, current status, and future of multicultural psychotherapy. In I. Cuellar & F. A. Paniagua (Eds.) Handbook of multicultural mental health. San Diego, CA: Academic Press, 279–309.

Locke, D. C. 1990. A not so provincial view on multicultural counseling. Counselor Education and Supervision 30, 18–25.

Locke, D. C. 1992. Increasing multicultural understanding: A comprehensive model. Newbury Park, CA: Sage.

Lovén, A. 2000. Kvalet infôr Valet [The trouble of Choosing]. Malmö: Lärarhögskolan. Institutionen för Pedagogik.

Marsela, A. J. & Pedersen, P. B. (Eds.) 1987. Cross-cultural counseling and psychotherapy. New York: Pergamon.

McLeod, J. 1998. An introduction to counselling. 2nd ed. Buckingham: Open University Press.

McRae. M. B. & Johnson, S. D., Jr. 1991. Toward training for competence in multicultural counselor education. Journal of Counseling and Development 70, 131–135.

Mearns, D. & Thorne, B. 2000. Person-centred therapy today: New frontiers in theory and practice. London: Sage.

Moodley, R. 1999. Challenges and transformations: Counselling in a multicultural context. International Journal for the Advancement of Counselling 21, 139–152.

Mussen, P. H. 1953. Differences between the TAT responses of negro and white boys. Journal of Consulting Psychology 17 (5), 373–376.

Myers, L. J. 1988. Understanding and Afrocentric world view: Introduction to an optimal psychology. Dubuque: IA: Kendall/Hunt.

Nwachuku, U. T. and Ivey, A. E. 1991. Culture specific counselling: An alternative training model. Journal of Counselling and Development 70, 106–111.

Lyall, D. 1995. Counselling in the pastoral and spiritual context. Buckingham: Open University Press.

Parker, W. M. 1987. Flexibility: A primer for multicultural counseling. Counselor Education and Supervision 26, 176–180.

Parker, W. M. & Myers, J. E. 1991. From ANWC to AMCD: Goals, Services and Impact. Journal of Multicultural Counseling and Development, 9 (2), 52–64.

Patterson, C. H. 1996. Multicultural counseling; From diversity to universality. Journal of counseling and development, 74 (3), 227–231.

Pedersen, P. B. 1977. The triad model of cross-cultural counselor training. Personnel and Guidance Journal 55, 94–100.

Pedersen, P. B. (Ed.) 1987. Handbook of cross-cultural counseling and therapy. New York, NY: Praeger.

Pedersen, P. B. 1988. A handbook for developing multicultural awareness. Alexandria, VA: American Association for Counseling and Development.

Pedersen, P. B. 1991. Multiculturalism as a fourth force in counseling [special issue]. Journal of Counseling and Development, 70 (1).

Pedersen, P. (Ed.) 1999. Multiculturalism as a fourth force. Philadelphia, PA: Bruner/Mazel.

Pedersen, P. B. 2001. Multiculturalism and the Paradigm Shift in Counselling: Controversies and Alternative Futures. Canadian Journal of Counselling, 35 (1),15–25.

Pedersen, P., Lonner, W. J. & Draguns, J. G. 1976. Counseling across cultures. Honolulu: University of Hawaii Press.

Pederson, P. 1996. The importance of both similarities and differences in multicultural counseling: Reaction to C. H. Patterson. Journal of Counseling and Development 74 (3), 236–237.

Peterson, R. A. 1967. Rehabilitation of the culturally different: A model of the individual in cultural change. Personnel and Guidance Journal 45 (1), 1001–1007.

Ponterotto, J. G. 1988. Racial consciousness development among White counselor trainees: A stage model. Journal of Multicultural Counseling and Development 16, 146–156.

Ponterotto, J. G. & Casas, J. M. 1987. In search of multicultural competence within counselor education programs. Journal of Counseling and Development 65, 430–434.

Popova, A. 2003. Cultural and historical influences on the concepts of guidance in late 20th century Russia. British Journal of Guidance and Counselling 31 (3), 325–342.

Reed, H. J. 1964. Guidance and counseling. Journal of Negro Education 33, 282–289.

Resolution 2004. The Resolution on Strengthening Policies, Systems and Practices in the field of Guidance throughout life in Europe by the Council of the European Union. 2004: 9286/04 EDUC 109 SOC 234.

Robinson, D. T. & Morris, J. R. 2000. Multicultural counseling: Historical context and current training considerations. Western Journal of Black Studies, 24 (4), 239–53.

Sandhu, D. S. 1995. Pioneers of multicultural counselling: An interview with Paul B. Pedersen. Journal of Multicultural Counseling & Development, 23 (4), 198–211.

Siegman, A. W. 1958. The effects of cultural factors on the relationship between personality, intelligence, and ethno-centric attitudes. Journal of Consulting Psychology 22 (5), 375–377.

Sue, D. W. 1981. Counseling the culturally different. New York: John Wiley.

Sue, D. W. 1995. Toward a theory of multicultural counseling and therapy. In J. A. Banks & C. A. McGee Banks (Eds.) Handbook of research on multicultural education. New York: Macmillan, 647–659.

Sue, D. W., Arredondo, P. & McDavis, R.J. 1992. Multicultural counselling competence and standards: A call to the profession. Journal of Counselling and Development 70 (4), 477–486.

Sue, D. W., Bernier, J. E., Durran, A., Feinberg, L., Pedersen, P., Smith, E. J. & Vasquez-Nuttal, E. 1982. Position paper: Cross-cultural counseling competencies. The Counseling Psychologist 10, 45–52.

Sue, D. W., Carter, R. T., Casas, J. M., Fouad, N. A., Ivey, A. E., Jensen, M., LaFromboise, T., Manese, J. E., Ponterotto, J. G. & Vazquez-Nutall, E. 1998. Multicultural counseling competencies: Individual and organizational development. Thousand Oaks, CA: Sage.

Sue, D. W., Ivey, A. E. & Pedersen, P. B. 1996. A theory of multicultural counselling & therapy. Pacific Grove: Brooks/Cole.

Sue, D. W. & Sue, D. 1990. Counselling the culturally different: Theory and practice. New York: John Wiley.

Sue, S., Akutsu, P. D. & Higashi, C. 1985. Training issues in conducting therapy with ethnic-minority-group clients. In P. B. Pedersen (Ed.) Handbook of cross-cultural counseling and therapy. Westport, CT: Greenwood Press, 275–280.

Sue, S. & Sue, D. W. 1971. Chinese-American personality and mental health. Amerasia Journal 2, 39–49.

Sue, S. & Zane, N. 1987. The role of culture and cultural techniques in psychotherapy: A critique and reformulation. The American Psychologist 42, 37–45.

Taylor, M. 1996. The feminist paradigm. In R. Woolfe & W. Dryden (Eds.) Handbook of counselling psychology. London: Sage, 201–218.

Usher, C. H. 1989. Recognising cultural bias in counseling theory and practice: The case of Rogers. Journal of Multicultural Counseling and Development 17 (2), 62–71.

Vontress, C. E. 1967. The culturally different. Employment Service Review 10 (4), 35–36.

Vontress, C. E. 1969. Counseling the culturally different in our society. Journal of Employment Counseling 6 (1), 9–16.

Vontress, C. E. 1971. Counseling Negroes: Series 6. Minority groups and guidance. Boston: Houghton Mifflin.

Watts, T. 2003. Hans Hoxter. International Journal for the Advancement of Counseling 25 (2–3), 119–120.

Watts, A. G. & Kidd, J. M. 2000. Guidance in the United Kingdom: Past, present and future. British Journal of Guidance & Counselling 28 (4), 485–502.

Wrenn, C. G. 1962. The culturally encapsulated counselor. Harvard Educational Review 32, 444–449.

Globalizace, postmodernost a migrace– přehodnocování kulturní identity

Nader Ahmadi

Úvod 81
Moderní doba a identita 82
Postmoderní doba a identita 83
Identita a migrace 84
Globalizace a identita 86
Instrumentální identita jako důsledek migrace 89
Závěr 90
Otázky a úkoly 91
Literatura 92

6 Kapitola

Úvod

Pojem identity hrál v teoriích zabývajících se situací migrantů a etnických menšin tradičně ústřední roli. Kulturní a národní identity se ve skutečnosti vytvořily a prosadily uvnitř ideologického rámce moderní doby. Ve shodě s materiálními nároky industrializace a kapitalismu podněcovala ideologie modernosti jednotlivce, aby si vedle osobní identity vytvořili a udržovali také identitu národní, kulturní a etnickou. Silné národní a kulturní identity byly v počátcích moderní éry nezbytné k ochraně domácího průmyslu, trhů a domácího kapitálu. Dnes čelíme situaci, kdy se industrializace a kapitalismus rozvinuly daleko za hranice národních států a přeměnily celý svět v jedinou výrobní jednotku, která funguje na jediném trhu. Tyto změny se nepochybně promítly do způsobu, jak lidé přemýšlejí o svých identitách a o tom, kam patří. Probíhající globalizace téměř všech aspektů společenského života má tendenci smazávat rozdíly mezi kulturami a nahrazovat je globální konzumní kulturou. Tento proces takřka znemožnil zachování jednoty a kontinuity uvnitř jedné a téže kultury. Identita se tak jako mnoho dalších aspektů života v postmoderních společnostech rostoucí měrou stává záležitostí individuálních preferencí.

Koncept identity jako jednoho z velkých příběhů ideologie moderního v lidském životě v této kapitole zpochybníme a zdůrazníme nezbytnost znovunastolení a přehodnocení diskurzu o kulturní identitě. Další základní myšlenkou prezentovanou v tomto textu je, že integrace migrantů bude skutečně možná jedině tehdy, opustíme-li představu fixní identity a uvolníme hranice mezi skupinami lidí. Tato kapitola je tedy formulována v polemickém duchu s cílem podnítit kritickou reflexi a debatu. Jedním z jejích výchozích bodů je sílící proces globalizace a jeho případné vlivy na to, jak jednotlivci vnímají sebe samé. Kapitola si ovšem neklade za cíl poskytnout *jedinou* konkrétní definici fenoménu „globalizace", spíše se bude snažit sledovat důsledky tohoto jevu na různých úrovních s důrazem na jeho dopad na způsoby myšlení jednotlivců. Diskuse se bude také zabývat tím, zda informační a komunikační technologie spolu s rozšířeným konzumerismem mohou smazat hranice národních a kulturních identit a vytvořit společnou globalizovanou základnu pro individuální sebeidentifikaci. K tomuto bodu předloží tato kapitola myšlenku, že lidé, kteří fyzicky překročili zeměpisné hranice mezi různými společnostmi, například právě migranti, mají větší potenciál přijmout postmoderní globální identitu. Netvrdíme samozřejmě, že myšlenky zde prezentované mají univerzální platnost pro všechny migranty. Text však nabízí obraz procesu změn nebo vznikající reality, které mohou vést k zažívání zkušeností s pomíjivými a proměnlivými identitami. Diskuse se tedy soustředí na jednotlivce, jejichž postavení není vázáno na teritorium a jsou kulturními nomády. Mohou k nim patřit lidé, kteří opustili svůj domov, ale také ti, které od národních hranic osvobodila práce – intelektuálové, umělci, podnikatelé atd.; jinými slovy jednotlivci, jejichž životy jsou charakterizovány překračováním hranic mezi různými životními styly, způsoby myšlení, kulturní praxí a modely práce.

Moderní doba a identita

Moderní éra si vytvořila vlastní repertoár pojmů. Některé z nich se od té doby proměnily v absolutní pravdy. Identita je jedním z nich. Koncept identity byl ovšem vždy složitý a mnohotvárný. Zabývá se jím řada teorií z širokého spektra různých disciplín. Mýtus identity jako nevyhnutelné součásti naší osobnosti, spolu s doprovodným velkým příběhem o potřebě každého jedince najít své místo v životě prostřednictvím vlastní identity, je jedním z nejvýznamnějších výtvorů moderní doby. Ta začala definovat lidi – a dokonce i další společenské a přírodní jevy – pomocí rozdílů, nikoli vztahů, jak bylo běžné předtím. Každý jednotlivec byl definován jako samostatná entita oddělená od skupiny ostatních jednotlivců; každému byly připsány určité charakteristiky, které mu náleží; každý jednotlivec byl vybaven identitou. Moderní industriální společnost potřebovala identifikovat lidi jednotlivě, aby mohla efektivněji využívat jejich práci a také kontrolovat jejich životy. Identita se tak stala kódem, podle kterého bylo možné každého jedince definovat, určitým druhem mapy toho, čím je schopen být a co dokáže dělat. V hostitelských společnostech existuje tendence prosadit a udržovat stereotypní pohled na migranty, aby byly zachovány stávající mocenské struktury a udržel se status quo. Stigmatizace a marginalizace některých populací tak může být využívána k omezení jejich sociálních identit.

Myšlenka, že identita se vytváří vzájemným vlivem mezi jedincovým vnitřním *self* a sociálně kulturním prostředím, které ho obklopuje (Erikson 1968), se dnes v diskurzu o identitě řadí k nejběžnějším. Dále je obecně uznávána představa reagujícího nebo interaktivního charakteru identity (jsme rolemi, které hrajeme) a myšlenka budování identity jako vědomého procesu tvorby, během kterého jedinci hledají a utvářejí sami sebe. Převládající přístup moderní doby, tedy vnímání identity jako kontinuity upevňované vnějšími faktory, které měly na jedince rozhodující vliv, mění identitu na vězení nebo nálepku, která je jedinci připsána a nutí ho být někým s určitými předem danými charakteristikami. Zvlášť to platí pro kulturní identitu, která je výsledkem zcela základních a zvenčí definovaných charakteristik jako je rasa či původ a náboženství.

Proměnami materiálního světa lidstvo nicméně mění svůj způsob vidění věcí a tyto změny jsou často nevratné. Podobně jako vstup modernismu a industrialismu do materiálního světa změnil lidské představy o přírodě, času a prostoru, proměnil přechod do postmoderní doby spolu s posilováním globalizace ekonomie i sociálního života také představy lidí o vlastní identitě obecně a zejména identitě kulturní. Už na počátku 20. století popsal německý filosof Georg Simmel (1858–1918) moderního městského člověka jako někoho, kdo už svou identitu nebude nacházet v místních komunitách (Lyon 1994). Mobilita nastolená v moderní době a zvyšující se důraz na individualitu jedincům usnadnily začít budovat vlastní identitu a promítat ji do ostatních, jako by šlo o čistou realitu. Tuto formu identity, jež nahradila starší formy jako například objektivní identitu na společenské a osobní úrovni, lze popsat jako subjektivní identitu na osobní úrovni. Tento druh identity je založen především na sebeobrazu jedince, ať už je „reálný", nebo „preferovaný".

Navzdory skutečnosti, že na osobní úrovni je identita v rostoucí míře vnímána jako kontextuální a situační, se u kulturní identity tyto charakteristiky často opomíjejí. Moderní definice evoluce a rozvoje dává této ideologii vylučující a konfrontační charakter. Tak potom vznikají jasně formulovaná rozlišení jednotlivých společností, skupin a jednotlivců. Moderní představy o existenci trvalých a stálých identit nejsou z tohoto pohledu výjimkou. Kdykoliv se v rámci diskurzu moderní doby používá k identifikaci kultura nebo etnický původ, jsou jedinci definováni ontologicky a nikoli tím, co dělají (Calgar 1998) nebo kým se cítí být.

Moderní diskurz o kultuře staví na myšlence objektivních, rozlišitelných a identifikovatelných kultur. Kultura je považována za vyjádření společných hodnot, symbolů a mytologií, které lze relativně snadno rozpoznat, protože jsou zřetelně odlišeny. V tomto ohledu je sociální identita definována ve vztahu k těm hodnotám, které se objevily v průběhu společné historie a pravděpodobně převažují v osobní kultuře jedince (Erikson 1968). Kulturní hodnoty jsou tedy vnímány jako nevyhnutelné faktory pro konstrukci obrazu sebe sama (Jacobson-Widding 1983). Tento esencialismus (Ehn 1993) v pohledu na kulturu a etnicitu podporuje staré tradice o existenci dané, definovatelné a trvalé kulturní identity sdílené všemi členy společnosti. Podle tohoto přístupu jsou kultura a identita stabilní a relativně neprostupné oblasti, obklopené ostrými dělicími čarami (Gross 1996). Představa kulturní identity, jak ji chápe moderní ideologie, opomíjí vnitřní dynamiku kultur. V průběhu dějin však lidé svá kulturní přesvědčení vždy zkoumali a měnili, aby zvládali změny ve svém společenském prostředí.

Pokud vezmeme v úvahu, že systémy hodnot, přesvědčení a životních stylů, o nichž se tvrdí, že se promítají do identity, jsou primárně sociální konstrukcí (a tedy se proměňují v čase), lze bez přehánění vyvodit závěr, že také kulturní identita je vázána na čas. Vzhledem k časovému zakotvení je koncept identity proměnlivý a nedefinovatelný. Identita je tak považována spíše za probíhající proces než za stálou charakteristiku. Vnímání identity jako probíhajícího procesu vede k závěru, že migrantům lze jen obtížně připsat kulturní a etnickou identitu nezávisle na sociálním a historickém prostředí, ve kterém žijí nyní, tedy na hostitelské společnosti.

Postmoderní doba a identita

Jedním ze základních předpokladů postmoderního diskurzu je, že se formuje nová společnost. Přestože neexistuje konsensus o povaze a charakteristikách této společnosti, lze nalézt určitou shodu o některých jejích indikátorech. Postmoderní společnost je charakterizována rozsáhlým konzumerismem a neustálou revolucí v komunikaci. Podle Lyona (1994) přechod do postindustriální a postmoderní poslečnosti neznamená pouze nový způsob výroby, ale také nové způsoby vytváření sociálních vztahů. Virillio hovoří o smrti geografie (podle Baumana 1998) a sám Bauman se ptá, v jakém rozsahu mohou přirozené nebo člověkem vytvořené hranice mezi společnostmi vytvářet rozdíly v identitách lidí. Vzdálenost mezi společnostmi je podle Baumana sociální konstrukcí, a dnešní vyspělé technologie nenechávají tyto hranice neporušené. Globální kapitalistický trh, stále se rozvíjející informační technologie a populární kultura, která se díky médiím a novým prostředkům komunikace jako je internet rychle šíří do všech koutů světa, smazaly národní a územní hranice a zanedlouho prolomí základy definice kulturní identity jako takové.

Dnes můžeme sledovat, jak se objevuje nový přístup k identitě, který ji považuje za výsledek potřeby jedince přizpůsobit se novému politickému a společenskému prostředí. Podle tohoto přístupu se koncept identity v postmoderním kontextu proměňuje v cosi racionálního, instrumentálního a přechodného (Gross 1996). V „postmoderním režimu" se identita stává zlomkovitou a krátkodobou. Z toho vyplývá, že význam a účely, které jedinci ve svých identitách vytvářejí, budou platné po krátký časový úsek, nikoliv po celý život. Namísto vytváření celoživotních identit odkazujících na kultury, náboženství nebo ideologie se jednotlivci pokoušejí najít význam v krátkých epizodách svého života, ve kterých přecházejí od jedné shody okolností k druhé. Identita se tak stává sérií krátkodobých strategických projektů, něčím, co si jedinec sám volí. Mít identitu znamená vytvářet si své osobní příběhy, povídky namísto románů.

Každý projekt tvorby identity v našem nepředvídatelném a proměnlivém světě je nutně krátkodobý a pragmatický. Podle Melluciho (1992) je identitu třeba chápat jako hru v přítomnosti. Místo o identitě bychom měli mluvit o dočasných identitách. Jestliže identitu nahlížíme v tomto světle, zpochybní se dokonce i představa o ztrátě identity a prožívání krize identity v důsledku migrace. Během migrace se ve skutečnosti zřetelněji ukáže nejednotnost řetězce dlouhodobých projektů a následně i dlouhodobých životních příběhů a identit.

Identita a migrace

Zkušenost pohybu mezi různými společnostmi a kulturami učí migranty zvažovat své dřívější představy o povaze reality a toho, co je a není normální, pružněji a opatrněji. Učí se, že to, co bylo v jejich společnosti během určitého časového úseku nahlíženo jako „reálné", může být v jiné společnosti považováno za „nereálné". To může vést k závěru, že identita i realita jsou pomíjivé. Jak bylo zmíněno dříve, toto pochopení není nutně omezeno na migranty, k podobnému uvědomění svých identit a jejich reálnosti dochází stále více lidí. Nicméně migranti tuto situaci pociťují mnohem intenzivněji. Měli bychom také připustit, že mnozí jedinci sice žijí v postmoderních společnostech, ale nová „postmoderní realita" je v každodenním životě neovlivňuje. Pro migranta je ovšem situace odlišná. Nemá jinou možnost než této realitě čelit. Migrant, který měl donedávna jméno, práci, domov, sociální roli, krátce pevné místo ve svém životě, musí nyní všechno definovat znovu. Pro jednotlivce znamená migrace rozloučení se starými navyklými rolemi, nutnost přemístit se z jedné částečné reality do druhé a zjišťovat, že je tolik realit, kolik je lidí. Zintenzivňuje se tak úzkost, která moderního jedince sužuje v důsledku individualizace a rozkladu tradičních společenských vazeb.

Pro migranta se tato úzkost transformuje do přetrvávající zkušenosti, protože si není nikdy jist, jestli zvolil identitu správně (Kellner 1992). Navíc je každý migrant nucen nést břemeno, kterým se stává loajalita k rodné zemi a pocit přináležitosti k ní. Zároveň může odtržení od starého života, staré společnosti a identity nabídnout migrantovi možnost nalézt odstup a pokusit se osvobodit od tíže svých dřívějších ustálených přináležitostí, jako je příslušnost k určitému národu či kultuře. Odtržení od starého sociálního kontextu může jedinci přinést větší svobodu definovat svou identitu a životní příběh tak, jak si přeje.

Nejde samozřejmě o to, že by se migranti automaticky dokázali osvobodit a odhodit všechnu svou kulturní příslušnost, ale migrace jim nabízí větší potenciál uvědomit si, že nyní mají šanci vlastní identitu a historii přetvořit. Migrace tedy mnohým jednotlivcům přes všechny problémy, se kterými musí v přijímající zemi počítat, přes přetrvávající rasismus a diskriminaci v těchto zemích a přes zhoršení sociálního statusu přináší svobodu. Osvobození spočívá v pochopení, že to, co dříve bylo jedinou možnou realitou či identitou, se nyní stalo jednou realitou nebo identitou mezi mnoha dalšími. Když si jedinec uvědomí, že má k dispozici celý repertoár realit a identit, z nichž může volit, že je schopen vytvořit si identitu a životní příběh, jaký si přeje mít, moderní mýtus o kontinuitě identity přestává platit. Představa kulturní identity pak ztrácí význam.

Migrant se promění v dovedného obchodníka na trhu identit. Dokonce ani jméno a rodinné vazby nemusí být nutně pokládány za samozřejmé. Když o člověku nikdo kolem neví, kým doopravdy je, získá příležitost a možnost definovat se podle svého přání. Může si přisvojit jména, která nikdy neměl, vztahovat se k lidem, které nikdy neznal, a věřit, že žil životem, jakým nikdy nežil. Jinými slovy, jedinec bude schopen definovat sám sebe nejen v současnosti, ale i v minulosti. Touha mít „reálnou minulost", mít za sebou „reálnou" historii otevírá cestu k touze po pocitu, že jsem svou vlastní historii a vlastní minulost schopen vytvořit podle vzorců, které si přeji.

Kulturní identita je tradičně považována za odvozenou ze společných mýtů a společných symbolů, ze společné historie. Mnozí postmoderní myslitelé jako Vattimo myšlenku reálné společné historie zpochybňují a namísto toho vnímají historii jako sérii různých myšlenek a obrazů o minulosti, jež se interpretují různě v závislosti na zájmu interpreta (Vattimo 1992). Důsledkem je to, že když historie ztratí šanci přežít postmoderní dobu, bude společně s ní pohřbena také kulturní identita, která je se smyslem pro historii úzce spojena. Globální trh a globální komunikační prostředky nyní vytvářejí nové mýty a nové symboly, které nahradí mýty historie a kulturní identity. Identifikace prostřednictvím určitých kulturních historických mýtů a historie tedy ustoupí identifikaci pomocí objektů, zboží a symbolů produkovaných na tomto novém globalizovaném trhu, například pomocí určitých značek oblečení nebo hudebních stylů. Důležitou roli ve formování našich identit hraje móda, literární, hudební a umělecký vkus, kulinární tradice a sexuální chování atd. Naše dnešní realita je do velké míry určována globálním trhem, jehož povaha, zákony a charakteristiky se neustále mění. Naše hodnoty, ideály krásy, prosperity, štěstí, naše sny o budoucnosti, o tom, co je žádoucí, naše ideje cti, naše touhy a snažení atd. jsou stále více určovány globálním trhem a tím, jak nám je předávají globální média. Dnes žijeme ve společnosti, kde trh organizuje nejen náš sociální život, ale i náš život vnitřní. Lyon (1994) tvrdí, že v důsledku současného vývoje konzumerismu a televize lze jen obtížně vymezit jasné hranice uvnitř kultur a mezi nimi.

Přes riziko vzrůstající sociální a ekonomické nerovnosti a také riziko většího prostoru pro kontrolu občanů, které může naznačovat vývoj nových komunikačních technologií, má jednotlivec v postmoderním kontextu větší emancipační potenciál. Podle Vattima tento potenciál nespočívá v objevu toho, kým *opravdu* jsme jako černí, ženy atd., ale v podkopání principu reality samotné, v objevu konečnosti, historičnosti a náhodnosti v našich identitách a hodnotových systémech (1992). V tomto kontextu má člověk, který jednou nechal jednu kulturu a jednu historii za sebou a zároveň sdílel jiné historie, kultury a obrazy reality, větší možnosti tuto svobodu využít. Migrant má příležitost dosáhnout za obrazy reality a kulturní identity své vlastní i hostitelské společnosti. To mu nabízí větší možnosti definovat svou identitu osobním způsobem. Uvědomuje si, že nemusí být tím, za koho sám sebe považoval (nebo za koho jej považovali jiní). Tuto svobodu volby však nelze zaměňovat za svobodu jako takovou: ta první je svobodou v rámcích konkrétního trhu.

Navíc lze předpokládat, že když se identita stane osobně volitelnou charakteristikou, zmizí její konfrontační rozměr. K tomu, aby věděl, kdo je, nebude jedinec potřebovat vědět, kým není ani kdo jsou ostatní.

Ke globalizaci patří také vyšší individualizace. Referenčním bodem pro migranta při sebedefinování se stává jeho vlastní *self*, což následně snižuje význam přináležitosti k nějaké skupině nebo kultuře. Navíc, pocit ztráty věcí, které jsme kdysi měli, ať už materiálních nebo nehmotných – například identity – a zkušenost jejich znovunalezení v jiné podobě nás může osvobodit od pout k těmto věcem. Pak totiž víme, že člověk může vždycky něco ztratit a znovu získat.

Globalizace a identita

Globalizace a konsolidace postmoderní doby nenechávají nedotčenou žádnou společnost. Termín postmoderní zde odkazuje k souboru podmínek a znamená tedy stav mysli a stav věcí spíše než historickou etapu následující po moderní éře (Bauman 1992; Harvey 1990; Lash 1990; Smart 1993; Turner 1990; Vattimo 1992). V důsledku klesajícího významu geografických omezení mají na životní standard a ideály lidí přímý dopad síly, které přesahují národní ekonomiky a politiky. Dnes se pokládá za obecně známé, že globalizace hospodářství a mezinárodních financí přinesla takřka úplné rozbití prostorových omezení pro pohyb kapitálu (Bauman 1998; Bell 1974). Důsledky zkracování vzdáleností se však neomezují pouze na oblast ekonomiky. Crow (1997, 10) jde až tak daleko, že zpochybňuje konvenční definici společnosti: „Nemůžeme nadále tvrdit, že lidé sdílející konkrétní geografický prostor budou také mít společné sociální vazby, kterými je konvenčně definována „společnost"."

Globalizace není nový jev (Dickens 1992), byť většina teorií globalizace byla zformulována teprve v posledních dvou dekádách (Albrow 1997; Axford 1995; Delanty 2000; Featherstone 1990; Jameson 1998; Robertson 1992; Waters 1995). Po stovky let se současně odehrávalo několik procesů globalizace, konkrétně globalizace hospodářství, politiky, znalostí a kultury. Některé z těchto globalizačních procesů, jako například globalizace hospodářství, byly nápadnější a tudíž šířeji diskutované než jiné. Od počátku industrializace a ustalování kapitalismu se ve zvyšující míře globalizovala výroba a obchod. Už v polovině 19. století mluvili Marx a Engels ve svém *Komunistickém manifestu* o globalizaci trhů a průmyslu, která smazává národní hranice a dává výrobě a spotřebě jednotlivých národů kosmopolitní tvar. Podle jejich názoru představovala proces, který postupně povede k celkové vzájemné závislosti všech národů (Marx a Engels 1999).

V důsledku současných změn v komunikaci a informačních technologiích hrají v našem intelektuálním prostředí stále dominantnější roli globalizovaná média, která produkují převážnou část symbolických podnětů, jež získáváme (Barker 1999; Castells 1996). Média tak působí jako bezprostřední centrum intelektuální potravy pro valnou většinu lidstva. Jedním z hlavních důsledků globalizace masové komunikace je zrod různých nadnárodních populárních kultur. Globalizované prostředí masmédií přispívá ke globálnímu šíření různých lokálních symbolů a idejí, ve kterém vzniká nikoli jedno, ale hned několik homogenních vyjádření a symbolických světů. Jinými slovy, globalizace médií vedla k vytvoření řady místních globálních kultur. Zprostředkováváním podnětů z různých částí světa může globalizace médií vytvářet možnost působit proti eurocentrismu nebo dalším druhům etnocentrismu. Přesto je však třeba poznamenat, že rozšíření místních populárních kultur prostřednictvím globálních médií nevylučuje tendenci obřích globálních mediálních koncernů uzurpovat si monopol na realitu. Snadno si také všimneme, že díky dominanci západních a primárně amerických hodnotových obrazů a kulturních reprezentací dnes novou globální kulturu zastupují hlavně západní média. Přesto, jak jsme již zmínili, vytvářejí nové komunikační technologie potenciál pro pluralističtější globální kulturu.

Následkem globalizace kultur směřují estetické preference a hodnoty všude na planetě ke stále větší podobnosti a stejnorodosti (Featherstone 1991; Jameson 1991; Shields 1992). Ritzer (1993) hovoří o procesu „mcdonaldizace" společnosti. Obdobně bychom mohli odkazovat na procesy ikeizace, CNNizace, nikeizace nebo superstarizace. Na celém světě nacházíme stejné značky oblečení, stejný nábytek, tentýž kulinární vkus, stejné filmy a zábavní programy a stejné zprávy, debaty a obrazy reality. Internetové stránky se stále více navzájem podobají; v krátkém časovém období nás nyní živí a formují stejné zdroje zprostředkujících symbolů.

Jinou globální změnou podstatnou pro diskusi o identitě je zrod „megaměst" (mega cities) a odpovídajícího životního stylu. Podle Castellse (1996) se megaměsta objevila tam, kde se navzájem ovlivňují impulzy z celého světa. Tato města jsou centry se značnou přitažlivou silou a uplatňují velký vliv na své okolí. Vytvářejí kontakty mezi kontinenty a přes rozsáhlá území. Jsou globálně propojena se sesterskými městy a naopak oddělena od místního regionálního a národního kontextu (Castells 1996; Sassen 1992). Charakteristické pro megaměsta je, že vyrůstají v různých oblastech světa a do svého okolí šíří globální ideály života a způsoby myšlení. To, že lidé ve skutečnosti žijí v tradičních vesnicích a zabývají se svými každodenními záležitostmi, nehraje takovou roli: záleží na tom, že jejich ideály, naděje a sny jsou ovlivněny životním stylem megaměst a směřují k němu. Proto bude čínský vesničan spíš nosit triko od Ralpha Laurena – i když je to kopie – než místní značku oblečení. Musíme ovšem zdůraznit, že produkce týchž snů a ideálů nepopírá ohromné nerovnosti a různorodost v životních stylech napříč světem a že tyto nerovnosti a rozdíly ve skutečnosti vznikly jako důsledek jednostranné ekonomické globalizace.

Bylo by naivní neuvědomovat si, že obrovské změny v našem fyzickém i intelektuálním prostředí způsobené globalizací ovlivňují také naše symboly, představy a vědomí. Vědomí je částečně formováno kulturními produkty, které konzumujeme. Z tohoto hlediska můžeme říct, že změny v materiálních podmínkách života mohou proměnit náš symbolický svět a naopak změny našeho chápání prostoru, času a dosažitelnosti okolního světa mohou přinést změny v našem vědomí. Naše každodenní vědomí je stále více vystaveno událostem odehrávajícím se daleko za hranicemi národního státu. Náš konceptuální rámec už není formován interakcí s naším bezprostředním okolím, ale neustálými odkazy na svět jako hlavní kontext. V této souvislosti chce tato kapitola podtrhnout myšlenku, že rostoucí globalizace materiální základny lidské zkušenosti by mohla vyústit ve zrod globalizovaného vědomí, které s sebou nesou nedávné

revoluce v médiích a informačních technologiích. Toto nové vědomí ovlivňuje naše sebevymezení, očekávání a životní ideály a také to, jak definujeme okolní prostředí a své možnosti v něm. V důsledku globalizace vědomí mohou vyvstat nové možnosti a nové problémy, které pak přinášejí nové výzvy pro teorii a praxi sociální práce.

Stejným způsobem, jakým modernizace a industrializace prostřednictvím změn v materiálním světě proměnila naše představy o *self* a jeho místě ve vztahu k *druhému* (other) (Ahmadi a Ahmadi 1998; Giddens 1990; 1991), změní přechod do globální postmoderní společnosti naše chápání toho, jak si uspořádat každodenní společenský život. Požadavky a přání se mohou měnit radikálněji a rychleji než politické a ekonomické možnosti. Jedním z hlavních důsledků globalizace vědomí se tak stává globalizace životních ideálů. Znalost událostí v jiných částech světa a alternativních životních stylů ovlivňuje naše vlastní životní ideály, očekávání a cíle. Postmoderní globální vědomí charakterizuje představa dosažitelnosti. Rámec naší definice dosažitelného se díky globálnímu trhu, stále se vyvíjejícím informačním technologiím a globalizované populární kultuře změnil. Schopnost přemístit se v krátkém čase z jednoho konce světa na druhý a seznamovat se prostřednictvím televize, turistiky a migrace s životními styly jiných společností přispívají k odstranění mentálních bariér, které bránily lidem setkat se s novými životními ideály. Svět nám nyní připadá bližší než dříve a méně věcí vnímáme jako zvláštní a nedosažitelné. Jak bylo zmíněno dříve, kapitola se částečně zaměřuje na možnosti, které jsou s procesem globalizace spojeny. Problémy chudoby a bezmocnosti u široké většiny populace světa dnes samozřejmě úplnou realizaci těchto možností omezují.

Skutečnost, že svět byl během posledních desetiletí 20. století svědkem řady vln masové imigrace, naznačuje, že hledat a možná i přehodnocovat své životní ideály se nyní odvažuje rostoucí počet lidí. Přestože důvody k migraci existovaly vždy – války, chudoba, nepříznivé politické okolnosti – a ačkoliv během minulých staletí svět zažil některé příklady masové migrace, až v posledních desetiletích se migrace stala vážnou alternativou pro miliony lidí. Nové globální vědomí jim říká, že na druhém konci planety je možné žít stejně bohatě, jako jsou zvyklí z vlastní polokoule. To vyvolává otázku kulturní integrace různorodých skupin populace do nových globálních postmoderních společností. Propast mezi realitou, v níž lidé žijí, a jejich touhami se prohlubuje, protože ekonomická globalizace a technologický pokrok zjevně vedly ke zvýšení koncentrace bohatství a následně k odsunutí stále větší části světové populace na okraj. To může způsobit další zhoršení sociálních problémů lidí žijících v chudobě.

Instrumentální identita jako důsledek migrace

Dalo by se říci, že identita se utváří snahou jedince odpovědět na otázku „Kdo jsi?" Jaké referenční body jedinec při odpovědi volí a zůstávají-li tyto referenční body stejné po celý jeho život, závisí na jeho subjektivní interpretaci vlastní reality. Každý jednotlivec žije v každém okamžiku v určitém kontextu a čase a musí si proto definovat jak okolní souvislosti, tak svou roli v nich. Z tohoto pohledu jsou zásadní krátkodobé i dlouhodobé cíle jedince související s konstrukcí identity. Jinými slovy, konstrukce identity může záviset na strategických volbách jedince.

Otázka, kdo člověk je, se více než dané osoby týká zkoumání jejích práv nacházet se v určité situaci/kontextu. Jinými slovy, identita nevypovídá tolik o tom, kdo osoba je, ale o jejím právu být v určitou dobu na určitém místě. Identita poskytuje přístup ke kódům, které jsou nezbytné pro vstup do určitých kontextů. Z tohoto pohledu je identita nástrojem k získání přístupu ke zdrojům, které s těmito kontexty souvisejí. Odvoláním na svou identitu se jednotlivec domáhá práva na určité zdroje nebo privilegia, která jsou považována za vyhrazená pro určité jedince s určitými identitami. Identita tedy může být použita *druhým* (ať je to společnost nebo jiný jednotlivec) jako prostředek kontroly zjišťující, zda je určitá osoba k privilegiím, která užívá, oprávněna, nebo ne.

Předcházející úvaha naznačuje, že otázka identity je primárně pragmatická a instrumentální. Nejdůležitější otázkou ve vztahu k identitě by pak bylo „jaké výhody mohu získat, budu-li mít určitou identitu? Čeho chci dosáhnout s touto konkrétní identitou?" Nadto je možné diskutovat o tom, jestli kulturní identita souvisí se strategickými volbami jedince. Výběr identity ve světě konzumerismu může být racionální volbou z odlišných možností. Jednotlivec dostane šanci „koupit" si identitu na globálním trhu identit. To, nakolik je identita žádoucí, se měří – jako u každého jiného zboží – kritériem rentability. Okolní prostředí vysílá signály naznačující, které charakteristiky a jaké identity jsou v určité situaci žádoucí. Je potom na jedinci rozhodnout se, zda je pro něj výhodné nabízenou identitu přijmout. Určité kulturní nebo etnické identity nejsou žádoucí v situacích, kdy nemohou svým držitelům přinést žádné výhody. Teprve když si jedinec uvědomí hodnotu svých identit v dané situaci, začne se snažit o jejich udržení. Proto je pro mnohé imigranty v některých situacích – například při hledání práce – důležitější hlásit se k národní identitě nově nabyté v hostitelské zemi a naopak za jiných okolností ke své starší etnické a kulturní identitě. Kulturní a etnická identita se zpravidla uplatňují jen tehdy, mohou-li jedinci zaručit konkrétní výhodu. Není třeba zmiňovat, že když hovoříme o výhodách, nemusíme se nutně omezovat pouze na výhody materiální. V některých situacích mohou jednotlivci volit identity, které je mohou „stát" značné hmotné ztráty – například některé politické nebo sexuální identity, ale mohou přesto z nich pro sebe mohou získat výhody, které nejsou přímo materiální.

Závěr

Jak bylo zmiňováno výše, jednou z nevýhod moderního diskurzu o identitě je, že zanedbává náhodnost kulturní identity. Přehnaný důraz na význam kulturní identity u migrantů vytváří klamný obraz těchto identit jako statických jevů. To pak ztěžuje integraci odlišných skupin. Příkladem tohoto jevu ze Švédska je snaha vytvářet imigrantské odbory na základě předchozí národnosti členů. Vychází to z předpokladu, že imigranti mají v důsledku své údajně neměnné kulturní identity společné zájmy a potřebují vazby se svými někdejšími krajany. Výsledkem však je prohlubování propasti mezi majoritní společností a minoritními komunitami.

Můžeme proto prohlásit, že minoritní kulturní identita je zčásti vytvářena a udržována majoritní společností. Často je to hostitelská společnost, kdo pro menšinovou skupinu definuje kulturní přináležitost a identitu. V tomto ohledu lze kulturní identitu vnímat jako vynález majoritní společnosti. Kulturní a etnické identity jsou spíše výsledkem strukturálních charakteristik většinové společnosti než společných etnických rysů (Yancey a kol. 1976). Není to vždy imigrant sám, kdo má největší zájem na udržení své identity. Zasazuje se o něj také většinová společnost ve snaze omezit jeho přístup ke zdrojům, které tradičně náležely členům majoritní skupiny. Tak lze mýtus neměnné kulturní identity použít k ospravedlnění nerovného rozdělení zdrojů, například v dostupnosti mocenských pozic a zaměstnání.

Klamné vědomí o nutnosti mít kulturní identitu si samozřejmě zachovává pevné postavení i mezi členy minoritních skupin – včetně intelektuálů, jejichž zájem o rovná práva různých minoritních skupin s majoritou mnohokrát vedl ke konsolidaci kulturní identity mateřské země. Navzdory skutečnosti, že v diskusích intelektuálů o kulturní identitě je často přítomen prvek protestu a vzpoury proti diskriminujícím mocenským strukturám, je nicméně větší riziko, že tito intelektuálové skončí tam, kde jejich oponenti, tedy v pozici obránců hranic mezi různými skupinami v hostitelské společnosti.

Přístup k významu kulturní identity v naší době je velmi důležitý pro přístup k integraci. Podle Alsmarka (1997) se integrace týká především subjektivní zkušenosti přináležení a nelze ji vyjádřit pomocí vnějších a měřitelných kritérií. Integrace se nedá měřit vnějšími ukazateli jako je zaměstnání, příjem, znalost jazyka atd. Integrace se týká pocitu, subjektivního stavu, který souvisí s pocitem přináležitosti daného jedince, a ten může být v dnešních postmoderních společnostech omezen na určitý časový úsek v určitém geografickém prostoru. Zkušenosti ze zemí s dlouhou tradicí migrace, jako jsou Anglie, Francie nebo USA, kde se velká většina dělnické třídy tradičně skládala z „neintegrovaných" migrantů, toto zjištění potvrzují. Přestože se tito migranti prostřednictvím svého zaměstnání podílejí na hospodářství hostitelské společnosti, mnozí z nich nejsou integrováni do jejího politického, sociálního a kulturního života.

Integrace a identita jsou navzájem propojeny. Pokud chceme integrovat ve smyslu sjednocení, musí jedinec dosáhnout určitého porozumění kontextu, ve kterém k integraci dojde. Kontextem zde máme na mysli účastníky, struktury a čas. To znamená, že porozumění podmínek jedincova vlastního *self* v kontextu je nevyhnutelnou částí integrace. Otázku identity tak lze převést na ústřední otázku integrace. V čase měnících a prchavých identit se i samotný projekt integrace mění na krátkodobý. Být integrován v naší době znamená cítit, že se podílíme na hře, která v daném okamžiku probíhá. Proto integraci nelze považovat za něco absolutního nebo definitivního. Pohled na integraci v tomto světle zabrání častému omylu, ke kterému dochází v přistěhovalecké politice mnoha evropských zemí – k výkladu konceptu integrace matoucím způsobem.

Projekt identity v pojetí moderní doby, která zdůrazňuje relativně stálé identity a jejich kontinuitu v čase, proces integrace ztěžuje. Přes změny ve struktuře společnosti i myšlení lidí během času stále převládá takové chápání identity, které upevňuje hranice. Neustálé dělení lidí do různých kategorií a jejich označování různými kulturními a jinými identitami je překážkou integrace. Integrace je projekt uskutečnitelný a možný pouze v případě, že ustoupíme od vnímání kulturní identity jako trvalé a místo toho zdůrazníme právo každého jednotlivce definovat se subjektivně. Týká se to členů majoritní společnosti stejně jako minoritních skupin.

Otázky a úkoly

O následujících otázkách lze debatovat individuálně, ve dvojicích nebo v malých skupinách:

1) Navrhněte konkrétní modely praktické spolupráce na problémech sociální péče a integrace přes hranice národních států.
2) Ovlivňuje globalizace vědomí a vznik postmoderních identit ženy a muže podobně? Diskutujte o genderových aspektech s ohledem na postmoderní identity.
3) Ovlivňuje globalizace vědomí a vznik postmoderních identit různé sociální kategorie/třídy stejným způsobem? Diskutujte o třídních aspektech z hlediska postmoderních identit.
4) Je globalizace vědomí jednostranným procesem s původem v rozvinutých zemích, zástěrkou kulturního imperialismu nebo možností ke zvýšení integrace? Jak se mohou do tohoto procesu zapojit rozvojové země? Vyměňte si názory na mocenské, ekonomické, politické i kulturní vztahy v globálním kontextu.
5) Jak může globalizace vědomí a vznik postmoderních identit podporovat mír a demokracii na globální úrovni?
6) Jak lze internacionalizovat určité typické sociální profese, například sociální péči? Jak by mohla vypadat mezinárodní sociální péče?
7) Jak v kontextu globalizace rozumět rostoucí míře rasismu a etnických konfliktů v mnohých evropských zemích?

Literatura

Ahmadi, N. & Ahmadi, F. 1998. Iranian Islam: The concept of the individual. London & New York: Macmillan Press & St. Martin's Press.

Albrow, M. 1997. The global age. Cambridge: Polity.

Alsmark G. 1997. Skjorta eller själ? Kulturella identiteter i tid och rum. [Shirt or soul? Cultural identities in time and space] Lund: Studentlitteratur.

Axford, B. 1995. The global system: Economics, politics and culture. Cambridge: Polity.

Barker, C. 1999. Television, globalization and cultural identity. London: Open University Press.

Bauman, Z. 1992. Intimations of postmodernity. London & Boston: Routledge.

Bauman, Z. 1998. Globalization: The human consequences. Cambridge: Polity Press.

Bell, D. 1974. The coming of post-industrial society: A venture in social forecasting. London: Heinemann.

Calgar, A .S. 1998. Hyphenated identities and the limits of „culture". In T. Modood & P. Werbner (Eds.) The politics of multiculturalism in the new Europe: Racism, identity and community. London & New York: Zed Books, 169–185.

Castells, M. 1996. The information age: Economy, society and culture. Volume I: The rise of the network society. Oxford: Blackwell.

Crow, G. 1997. Comparative sociology and social theory: Beyond the three worlds. London: Macmillan.

Delanty, G. 2000. Citizenship in a global age: Society, culture, politics. Buckingham and Philadelphia: Open University Press.

Dickens, P. 1992. Global shift: Internationalization of economic activity. London: Paul Chapman.

Ehn, B. 1993. Etnicitet – symbolisk kostruktion av gemenskap [Ethnicity – symbolical construction of community]. In B. Ehn (Ed.) Kultur och erfarenhet. Aktuella teman i svensk etnologi. [Culture and experience. Current themes in Swedish ethnology]. Stockholm: Carlsson Bokförlag, 65–94.

Erikson, E. H. 1968. Identity: Youth and crisis. New York: Norton.

Featherstone, M. (Ed.) 1990. Global culture: Nationalism, globalization and modernity. London: Sage.

Featherstone, M. 1991. Consumer culture and postmodernism. London: Sage.

Giddens, A. 1990. The Consequences of modernity. Stanford, CA: Stanford University Press.

Giddens, A. 1991. Modernity and self-identity. Cambridge: Polity.

Gross, M. L. 1996. Restructuring ethnic paradigms: From premodern to postmodern perspectives. Canadian Review of Studies in Nationalism 23, 1–2.

Harvey, D. 1990. The condition of postmodernity. New York: Blackwell.

Jacobson-Widding, A. (Ed.) 1983. Identity: Personal and socio-cultural. Uppsala: Almqvist & Wiksell.

Jameson, F. 1991. Postmodernism or the cultural logic of late capitalism. Durham, NC: Duke University Press.

Jameson, F. 1998. Globalization as philosophical issue. In F. Jameson & M. Miyoshi (Eds.) The cultures of globalization. Durham, NC: Duke University Press, 54–77.

Kellner, D. 1992. Popular culture and the reconstruction of postmodern identities. In S. Lash & J. Friedman (Eds.) Modernity & identity. Oxford: Blackwell, 141–177.

Lash, S. 1990. Sociology of postmodernism. London & New York: Routledge.

Lyon, D. 1994. Postmodernity. Buckingham: Open University Press.

Marx, K. & Engels, F. 1999. The Communist Manifesto with related documents. Boston Bedford: St. Martin's.

Melluci, A. 1992. Nomader i nuet. [The nomads at present]. Göteborg: Daidalos.

Ritzer, G. 1993. The McDonaldization of Society. London: Sage.

Robertson, R. 1992. Globalization: Social theory and global culture. London: Sage.

Sassen, S. 1992. The global city: New York, London, Tokyo. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Shields, R. 1992. Lifestyle shopping: The subject of consumption. London: Routledge.

Smart, B. 1993. Postmodernity. London: Routledge.

Turner, B. (Ed.) 1990. Theories of modernity and postmodernity. London: Sage.

Vattimo, G. 1992. The transparent society. Cambridge: Polity.

Waters, M. 1995. Globalization. Cambridge: Polity.

Yancey, W., Ericsen, E. & Juliani, R. 1976. Emerging ethnicity: A review and reformulation. American Sociological Review 41, 391–402.

Světový názor v multikulturním poradenství

Juha Parkkinen a Sauli Puukari

Úvod 95
Dimenze světového názoru 96
Pojetí lidské bytosti jako součást světového názoru 99
Konceptuální modely přístupů ke světovým názorům v poradenství 101
Jak modely používat v multikulturním poradenství 104
Otázky a úkoly 107
Literatura 108

7 Kapitola

Úvod

Hlavní filozofické otázky o životě a jeho významu jsou v postmoderním světě, a zvláště v multikulturním poradenství stále významnější. Když se zabýváme svým pojetím života, setkáváme se s různými myšlenkami o realitě. „Světový názor (*Weltanschauung*) je podstatou celkové perspektivy života, která shrnuje, co víme o světě, jak to emocionálně hodnotíme a jak na to reagujeme vůlí." (Audi 1995, 204) Jaký smysl dávám své existenci? Kdo jsem? Co to znamená být lidskou bytostí? Co je smyslem života, kam směřuji? Kdo jsou pro mne „druzí"? Všechny tyto otázky jsou podstatné součásti světového názoru. Světový názor sice představuje ucelený pohled na realitu, avšak mnohé z těchto filozofických otázek mohou být paralelní nebo naopak protikladné jak navzájem, tak vzhledem ke způsobu, jak vnímáme svět.

Různí autoři definují světový názor různými způsoby. Angeles (1981, 319) přichází s následující definicí: Je to soubor přesvědčení (idejí, obrazů, postojů, hodnot), které jednotlivec nebo skupina vyznává. Světový názor je souhrnný pohled na život a vesmír, na jehož základě člověk vysvětluje nebo strukturuje vztahy a činnosti. Může být záměrně zformulovaný nebo převzatý, nebo může být výsledkem nevědomé asimilace či procesu podmiňování. Je to obecná perspektiva, ze které jedinec vidí a interpretuje svět. Světový názor byl také charakterizován jako „optická čočka", skrze kterou lidé interpretují svět, a postupně se vyvinul v socializační proces pod vlivem určité kultury (Ibrahim a kol. 1994).

Světový názor zahrnuje řadu domněnek o skutečnosti, o lidských bytostech a existenci. Tyto základní předpoklady jsou představy, které člověk považuje za pravdivé a nezpochybňuje je. Ze světového názoru vyplývá, jak lidé vnímají svůj vztah ke světu, přírodě, institucím, dalším lidem atd. Je to náš konceptuální rámec, struktura předpokladů, skrze něž interpretujeme realitu a připisujeme jí různé významy. Světový názor je „hlavním nástrojem" pro ucelenou interpretaci světa a života. Je spojen s našimi volbami a vztahy. Způsob, jak lidé interpretují svůj každodenní život, odráží jejich osobní světový názor.

Na jedné straně je světový názor vícerozměrným konceptem naznačujícím souhrnnou a uspořádanou perspektivu reality. Na druhé straně jde o koncept velice praktický, ve kterém se odráží naše myšlení, cítění, rozhodování atd. Zvláště v multikulturním poradenství je otázka osobního světového názoru jedince velmi komplexní, protože předpoklady o realitě mají původ v kultuře a v různých kulturách se předávají různými slovy a představami. Řada autorů zdůrazňuje významnou roli světového názoru jako plodného konceptu užitečného pro multikulturní poradenství. Poradci by si měli být vědomi vlastního světového názoru i světových názorů svých klientů, aby se vyhnuli možným negativním vlivům na sebeurčení a kulturní autonomii klienta a klient nebyl nucen přizpůsobovat se perspektivě poradce (viz například Arrendondo 1998; Burn 1992; Ibrahim 1991; Jackson a Meadows 1991; Sue, Arredondo a McDavis 1992; Trevino 1996; Williams 2003).

Odhad světového názoru klienta může pomoci vyhnout se možným kulturním konfliktům plynoucích z rozdílů v tom, jak se poradce a klient vyrovnávají s kulturní diverzitou, případně tyto konflikty řešit (Coleman 1997). K zhodnocení světového názoru klienta existují také praktické nástroje. Stejně dobře je přirozeně lze využít také k hodnocení světového názoru poradce. I když je nepoužijeme přímo pro hodnocení, mohou posloužit k přesnějšímu porozumění prvkům, z kterých světový názor sestává. Grieger a Ponterotto (1995) k tomu navrhují například následující zdroje: Ibrahim a Kahn 1987; Ibrahim a kol. 1994; Washington 1994.

V této kapitole se zabýváme rozměry světového názoru se zvláštním důrazem na myšlenky prezentované Emmy van Deurzen-Smith (1988). Podrobněji se věnujeme také pojetí

lidské bytosti ve vztahu k dobrému životu podle Kotkavirty a Nyyssönena 1996. Pojetí dobrého života se napříč kulturami liší, i když najdeme určité obecněji přijímané shody. Je dobře všimnout si, že neříkáme výslovně, co je dobrý život, ale nabízíme určité pojmové nástroje pro přístup k problematice světonázoru, která otázky dobrého života zahrnuje. Dále se zabýváme koncepčními modely přístupu ke světovému názoru v poradenství. K představení některých existujících modelů připojujeme ucelený čtyřrozměrný model, který spojuje klíčové prvky myšlenek Emmy van Deurzen-Smith (1988) a názorů prezentovaných Kotkavirtou a Nyyssönenem (1996). V závěru probíráme, jak tento model využít, zejména s ohledem na propojení mezi jednotlivými dimenzemi.

Dimenze světového názoru

V tom, jaké dimenze světový názor obsahuje, existují odchylky. Tímto tématem se zabývali například Ibrahim a kol. (1994) a Dana (1993). Podle Dany (1993) zahrnuje světový názor dvě součásti:

1) skupinovou identitu (např. povaha kulturního dědictví),
2) individuální identitu (např. sebepojetí).

Tyto součásti tvoří základnu pro hodnoty, přesvědčení a jazyk, které pak ovlivňují způsob, jakým daný jedinec vnímá poradenství. Jackson a Meadows (1991) se ve své diskusi o světovém názoru soustřeďují na filozofická východiska, na nichž světový názor stojí. Ta představují hlubokou strukturu kultury a jsou zásadní pro porozumění kulturním odlišnostem. Těmito filozofickými východisky jsou: ontologie, kosmologie, epistemologie, axiologie, logika a dění. Jackson a Meadows doporučují tyto složky zahrnout do poradenských výcvikových programů.

Dobrý a ucelený referenční rámec k vysvětlení různých světových názorů podle našeho názoru představila Emmy van Deurzen-Smith (1988). Ta používá tzv. existenciální přístup, který nabízí rámec k popisu základních rozměrů lidské existence. Cílem existenciálního přístupu je poskytnout ucelenou mapu k interpretaci osobního světového názoru jedince, která otevírá nosné perspektivy, aniž by vytvářela omezující a kategorizované interpretace. Tradičně jsou existenciální dimenze tři, fyzická, sociální a personální, v německé terminologii *Umwelt, Mitwelt* a *Eigenwelt* (Binswanger 1975; Boss 1963). Emmy van Deurzen-Smith (1988) přidala k této klasifikaci čtvrtou dimenzi – spirituální (*Überwelt*).

Umwelt popisuje *přirozený svět* s fyzickými a biologickými rozměry, kde se osoba obvykle chová instinktivně. *Mitwelt* popisuje *sociální svět* se sociální dimenzí lidských vztahů a interakcí, kde se osoba chová naučeným, kultivovaným způsobem. *Eigenwelt* popisuje *soukromý svět* s psychologickou dimenzí intimní a osobní zkušenosti, kde má osoba pocit identity a vlastnictví. *Überwelt* popisuje *ideální svět* se spirituální dimenzí přesvědčení a aspirací, kde se osoba odvolává k hodnotám, které ji přesahují (van Deurzen-Smith 1988, 69–103). V úvahách o čtyřech dimenzích prezentovaných Emmy van Deurzen-Smith je užitečné vnímat perspektivu poradce i klienta.

Van Deurzen-Smith (1988, 69–77) zdůrazňuje, že nejzákladnější je *přirozený svět* (*Umwelt*). Lidská existence je vždy zakotvena ve faktické fyzické přítomnosti v materiálním světě. V tom, jak se k němu vztahovat, se však zároveň individuální zkušenosti liší. Každý se ke svému prostředí vztahuje podle svých potřeb a vnímání. Subjektivní realita tak může být velmi rozmanitá dokonce i na nejzákladnější a konkrétní úrovni zkušeností. Tento postřeh je pro multikulturní poradenství velice důležitý, protože různá prostředí a kultury utvářejí k fyzickému prostředí odlišné postoje. Je nutné brát v úvahu různé aspekty *přirozeného světa*, jako je například tělesné uvědomování celé řady fyzických pocitů z vnitřních i vnějších zdrojů, obraz vlastního těla, schopnost odvrátit nemoc, zdatnost či slabost, postoj k potravě, sexu a rozmnožování. Zkoumání vztahu jedince k prvkům *přirozeného světa* je klíčové pro konstrukci vnímání jeho vztahu ke světu.

Když myslíme na *přirozený svět* jako celek, můžeme říci, že reprezentuje fyzický a biologický základ pro existenci. Mezi kulturami existuje mnoho rozdílů v tom, jak je *přirozený svět* vnímán a jak se integruje do světového názoru. I když z vědeckých výzkumů víme o *přirozeném světě* mnoho, vztah lidí k těmto znalostem se významně liší.

Druhá dimenze lidské existence se týká vztahu člověka k ostatním (*sociální svět, Mitwelt*). Intimní vztahy podle Emmy van Deurzen-Smith (1988, 77–87) do této kategorie nespadají, jsou součástí třetí dimenze, *soukromého světa (Eigenwelt)*. Vztahy v sociálním světě vznikají v každodenních obyčejných setkáních s ostatními. Sociální svět je arénou pro všechny aspekty sociálních interakcí, které jsou nevyhnutelnou součástí lidské existence. Zkušenost člověka je zakotvena v sociálním a kulturním prostředí, které do značné míry determinuje činy, city a myšlenky. *Mitwelt* zahrnuje vztah člověka k jeho etnickému zázemí, společenské třídě a jiným referenčním skupinám, zemi, jazyku a kulturní historii. Navíc do něj patří rodinné a pracovní prostředí jedince, obecný postoj k autoritě a zákonu. Ve všech těchto aspektech se projevují názory člověka o tom, co to znamená být lidskou bytostí.

Třetí dimenzí světového názoru, kterou musíme prozkoumat, je vztah jedince k sobě samému (*Eigenwelt*). *Soukromý svět* je krajem intimity. Zahrnuje intimitu se sebou samým a s ostatními. Je to domovský svět: místo, kde se cítíme uvolněně se sebou samými, protože jsme obklopeni tím, co známe a s čím jsme spřízněni. *Soukromý svět* je světem *Já* a *My*. Obsahuje všechno, co cítíme jako součást sebe sama. Vnitřní svět zahrnuje city, myšlenky, charakterové rysy, plány, cíle, předměty a lidi, které identifikujeme jako své vlastní. (van Deurzen-Smith 1988, 87–96.) V těchto aspektech se lidé z různých kultur i uvnitř téže kultury liší. Máme-li porozumět roli světového názoru v multikulturním poradenství, musíme věnovat zvláštní pozornost povaze *soukromého světa* dané osoby. Důležitým cílem při analýze tohoto *soukromého světa* je zviditelnit jej pro klienta, abychom mu pomohli lépe pochopit jeho „vnitřní svět" ve vztahu k sociální dimenzi (*Mitwelt*).

Pro hlubší pochopení *soukromého světa (Eigenwelt)* je důležité vzít v úvahu také jeho vztah k *ideálnímu světu* (*Überwelt*). Van Deurzen-Smith (1988, 96-103) zdůrazňuje, že síla a pružnost osobnosti a charakteru jsou spojeny se silným smyslem pro to, čeho si člověk ve světě cení. Když jsou lidé nerozhodní ve vztahu ke svému *self*, je často užitečné povzbudit je k reflexi toho, co je poutá k *ideálnímu světu*. To je pak přivede blíže k sobě samým, když definují svůj vlastní smysl. V tomto procesu se centrem pozornosti postupně stane vztah jedince k absolutnímu světu hodnot. Pro mnohé představuje tento rozměr *ideálního světa* (*Überwelt*) spiritualita nebo náboženství. Pro jiné může být každá zmínka o spiritualitě nebo náboženství

znepokojující. Obecně je většina lidí schopna vybudovat si k *ideálnímu světu* vztah. *Ideální svět* je oblast zkušenosti, kde si lidé hledají významy sami. Vytvořit si smysl života znamená ochotu klást si základní otázky – co je skutečnost, odkud přicházíme, zda je za realitou nějaký důvod, co se stane, když člověk zemře, zda po smrti existuje nějaká nová forma života, jaký je svět, který vidíme a zakoušíme, co se o něm můžeme dozvědět? Všechny tyto základní otázky jsou v podstatě výchozími předpoklady světového názoru, tedy volbami, jejichž obsah je založen hlavně na tom, čemu jedinec věří. Z tohoto hlediska je osobní světový názor založen na víře. Tyto součásti osobního světového názoru tvoří referenční rámec, do kterého jedinec umisťuje sebe sama a definuje svůj smysl života.

Zabývat se otázkami *ideálního světa* znamená, že se poradce snaží otevřít nevyslovený ideologický názor klienta tak, aby se ozřejmil jeho *ideální svět*, víra a hodnoty. Cílem je přímo vyjádřit pohled klienta na svět. Porozumět *ideálnímu světu* člověka znamená pochopit, jak rozumí světu, pro co žije a pro co je ochoten zemřít. Rozpoznání a definování *ideálního světa* pomáhá jedinci vidět, skrze jaký referenční rámec interpretuje svůj smysl života a kam umisťuje sám sebe. Když člověk odhalí své vnitřní spojení s něčím, co ho přesahuje, s určitým ideálem, který ho pozdvihne nad každodenní námahu, naplní ho proud nové motivace, která ho může provést přes obtíže neomylným směřováním k cíli. (van Deurzen-Smith 1988, 97–98.)

Shrneme-li existenciální přístup k porozumění světovému názoru jedince představený výše, je třeba věnovat zvláštní pozornost následujícím třem aspektům.

1) Je třeba rozpoznat, definovat a zkoumat domněnky o světě ve všech čtyřech dimenzích. Těmto domněnkám jedinec obvykle věří bez pochybností. Určují jeho vnímání věcí jako reálných nebo nereálných.

2) Je třeba rozpoznat a určit hodnoty a stanovit tak základní a životně důležité zájmy, které dávají věcem hodnotu a smysl.

3) Je třeba rozpoznat, definovat a rozvinout osobní vlohy, protože jsou zdrojem toho, díky čemu je život možný a reálný.

Jestliže máme zkoumat světový názor a převést jej v dynamicky reflexivní a uspokojivý životní styl, je třeba vzít v úvahu všechny tyto tři aspekty. Ujasnění východisek posílí schopnost najít v realitě smysl, ujasnění hodnot zvýší schopnost dát životu hodnotu, ujasnění osobních vloh zvýší schopnost jedince zajistit, aby život ve skutečnosti fungoval (Emmy van Deurzen-Smith 1988, 103).

V dnešním světě charakterizovaném globalizací a technologickým pokrokem, které změnily roli a povahu práce ve společnostech, je zapotřebí také jiný typ pohledu na světový názor: jak ovlivnily naše pojetí světa globalizace (zvláště ta ekonomická) a technologický pokrok? Je důležité poznamenat, že tento vývoj nemění pouze praktické aspekty života, ale může nakonec hlouběji ovlivnit i způsob, jak vnímáme svět. Badatelé z různých vědních oborů přinesli zajímavé analýzy globalizace a dalších společenských změn (Beck 2000; Casey 1995; De Mul 1999; Julkunen a kol. 2003; Sennett 2003; Wright 1998). Podněcují nás, abychom uvažovali o otázkách světového názoru také z hlediska současných změn v našich společnostech. Zastáváme stanovisko, že dimenze předkládané Emmy van Deurzen-Smith jsou elementární a v jistém smyslu nadčasové, přesto však podléhají proměnám, které jsou dány změnami ve společnosti. Chceme, aby nás globalizace nebo rozvoj technologie měnily, aniž bychom je kriticky zhodnotili a přemýšleli o tom, co skutečně chceme? Pasivně se přizpůsobit změnám může být relativně snadné, ale cena za to může být příliš vysoká. Tyto otázky jsou důležité nejen pro západní země obecně, ale jsou podstatné také pro multikulturní poradenství. Rozvíjením kritického pohledu na vývoj v západních společnostech si poradci mohou lépe uvědomit skryté hodnoty a způsoby myšlení své vlastní kultury. Pomůže jim to lépe vnímat, jaká mohou lidé z nezápadních kultur zažívat napětí související s rozdíly v hodnotách a způsobech myšlení.

Pojetí lidské bytosti jako součást světového názoru

Pojetí lidských bytostí je velice významnou součástí světového názoru. Zvažovat roli našeho pojetí lidské bytosti je důležité zvláště z hlediska multikulturního poradenství. V diskusi o pojetí lidské bytosti je stejně důležité zaznamenat jak hledisko poradce, tak klienta. Pojetí lidské bytosti má vazbu na etické myšlení. Kotkavirta a Nyyssönen (1996) představili zajímavý způsob, jak tyto dvě významné složky zkombinovat (viz obr. 1). Schéma obsahuje dvě škály: kulturalismus–naturalismus a esencialismus–existencialismus. Kulturalismus zdůrazňuje roli lidských interakcí jako základu pro vytváření pojetí dobrého života. Lidé utvářejí své chápání dobrého života v komunitách a společnostech. Podle protipólu na této škále, naturalismu, mají všichni členové lidských komunit přirozené potřeby, jako je hlad, výchova, sex a podobně. Dobrý život tyto potřeby uspokojuje. Esencialismus je založen na myšlence, že lidské bytosti mají základní (společné) vlastnosti, které dobrý život uskutečňuje. Podle opačného pólu, existencialismu, člověk určuje svou existenci i svůj dobrý život sám. Tyto čtyři představy tvoří pole možných kombinací. Základní myšlenkou je, že pojetí většiny lidí sestává z prvků více než jedné základní koncepce.

Naše pojetí lidských bytostí a etiky chápání toho, co je dobrý život, jsou klíčovými složkami našeho způsobu vnímání života a vztahu k druhým lidem a kulturám. Poradci a klienti často v multikulturním poradenství vnímají lidi a kultury z různých východisek a úhlů pohledu. Proto je pro poradce užitečné mít pojmové modely, které lze využít k analýze těchto rozdílů. Jsme přesvědčeni, že model Kotkavirty a Nyyssönena (1996) může posloužit jako takový užitečný nástroj.

S ohledem na individualistické a kolektivistické kultury je zajímavé zaznamenat, že existencialismus a kulturalismus se zřejmě stávají protilehlými oblastmi. Jestliže uvažujeme o individualisticky zaměřených západních zemích a naopak o zemích, které charakterizuje kolektivističtější způsob života, je rozumné prohlásit západní země za více nakloněné existencialismu ve srovnání se spíše kolektivistickými zeměmi, které se relativně

Obrázek 1.
Spojení mezi koncepcemi lidských bytostí a dobrého života (Kotkavirta a Nyyssönen 1996, 77).

vzato přiklánějí více ke kulturalismu. Důvod pro poměrně silný vliv existencialismu v západních zemích je částečně důsledkem liberalistického myšlení, které zdůrazňuje individualismus a právo každého jednotlivce volit vlastní hodnoty (Pursiainen 1995, 35). Je důležité, aby poradci nezapomínali na rozdíly v chápání lidských bytostí a dobrého života mezi individualistickými a kolektivistickými kulturami. Zároveň ovšem musí brát v úvahu individuální rozdíly uvnitř každé kultury.

Co mohou poradci dělat, když zaznamenají, že jejich klienti vnímají svět a svůj život z velmi odlišných východisek? Mají se přizpůsobit a akceptovat způsoby, jak klienti vnímají realitu jako takovou? Mají se přizpůsobit klienti? Nebo mohou poradci s klienty vstoupit do skutečného dialogu, vzájemného procesu učení, který je založen na respektu a uznání? Kulturní relativismus se v kontaktu rozdílných světových názorů stává důležitou a nevyhnutelnou otázkou. Hovoří o ní například Peavy (1999) (viz též kapitolu 8 od Pirkko Pitkänen v této knize). Ten na jedné straně poznamenává, že každý jednotlivec má vlastní jedinečný způsob vytváření svého chápání reality a z tohoto pohledu tedy existují různé reality. Na druhé straně sociální konstruktivismus zdůrazňuje, že realita se utváří a staví v komunitách v interakci s druhými; různé komunity tak mohou mít „různé reality".

Je tedy všechno relativní? Konstruuje každá kultura, komunita a jednotlivec odlišnou realitu a odlišné způsoby konceptualizace toho, co je dobrý život? V extrémní verzi by kulturní relativismus vedl k situaci, kdy by všechny koncepce reality a dobrého života byly stejně přijatelné, protože v těchto otázkách neexistuje univerzální shoda. Není obtížné pochopit, že takový typ kulturního relativismu jednoduše nefunguje. Zároveň však zřejmě musíme přijmout, že ve způsobech, jak lidé vnímají svět, existují rozdíly. Z tohoto hlediska začíná být problematické i úsilí o striktní, univerzální rámec k vnímání reality stejným způsobem. Proto, jak navrhuje rovněž Pirkko Pitkänen, se zdá být rozumným „zprostředkujícím" východiskem k diskusi o rozdílech ve světovém názoru kulturní pluralismus (více viz v kapitole 8 této knihy).

Přijmeme-li, že existují rozdíly ve světových názorech (což bychom měli), je také důležité uvědomit si, že tyto rozdíly nelze nahlížet jen jako individuální odlišnosti mezi klienty. Stejně podstatné je uvažovat o nich v širším rámci společností a kultur a věnovat pozornost mocenským vztahům mezi dominantními a menšinovými skupinami v každé společnosti. Je možné, že členové dominujících skupin mohou svými postoji a chováním ztěžovat život minoritních skupin. Proto by měli poradci také pochopit svou odpovědnost v obhajování a kladení otázek, které ve společnosti pomáhají zvýšit kolektivní citlivost k rozdílům ve světových názorech mezi různými skupinami.

Konceptuální modely přístupů ke světovým názorům v poradenství

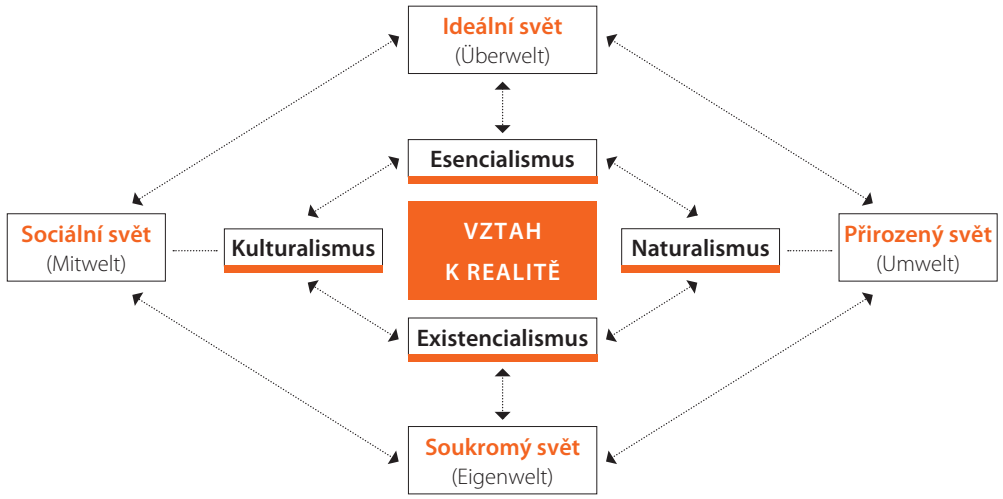
Na pomoc poradcům, kteří v poradenském procesu pracují s rozdíly ve světových názorech, navrhujeme konceptuální model (viz obr. 2). Spojili jsme v něm obsah schématu představeného na obrázku 1 (Kotkavirta a Nyyssönen 1996) a čtyřdimezionální model navržený Emmy van Deurzen-Smith (1988, viz tabulku 1). Důvod, proč se jádrem stalo pojetí Kotkavirty a Nyyssönena, tkví v tom, že podle našeho názoru jsou nejdůležitějšími aspekty v multikulturním poradenství pojetí lidských bytostí a etiky. V našem návrhu lze etické myšlení zapojit do širšího rámce. Došli jsme k tomu, že spojení těchto dvou pohledů může vytvořit ještě úplnější a bohatší koncepční rámec využitelný v multikulturním poradenství.

Tento rámec můžeme vnímat jako pružný nástroj pro přístup ke světovým názorům s následujícími výhodami:

1) Rámec pokrývá rozmanité kultury, protože základní otázky, které obsahuje, jsou přítomny v každé kultuře.
2) Lze jej pokládat za pluralistický v tom, že například dovoluje poradcům i klientům ponechat si vlastní chápání pravdy ve vztahu k povaze reality, a přesto zároveň umožňuje konstruktivní diskusi.
3) Je zároveň univerzální i kulturně specifický, protože bere v úvahu univerzalitu v základních otázkách a rozdíly v odpovědích.

Tabulka 1
Klasifikace přístupů a metod multikulturních výcviků podle Cartera a Quereshiho (1995, 244)

Přirozený svět ***Umwelt***	**Sociální svět** ***Mitwelt***	**Soukromý svět** ***Eigenwelt***	**Ideální svět** ***Überwelt***
Vztah k:			
Potrava/výživa	etnické zázemí	*self*	spiritualita (svatost, tabu, mýty, rituály)
odpočinek/spánek	sociální třída	blízcí lidé	náboženskost
zdraví a nemoc	další referenční skupiny	pocity	ideologie
sex	gender	myšlenky	filozofie
sexualita	jazyk	rysy charakteru	čas a prostor
zdatnost/slabost	země/vlast	ideje	
tělo	kulturní historie	aspirace	
stárnutí	rodina	osobně významné předměty	
fyzické (kulturní) prostředí	pracovní prostředí	čas a prostor	
příroda	autorita		
čas a prostor	zákony/právo		
	čas a prostor		



Obr. 2. *Holistický čtyřdimenzionální model přístupu k světonázorům.*

4) Funguje v rozličných poradenských kontextech.
5) Umožňuje brát v úvahu každého klienta jako celek.
6) Umožňuje poradci a klientovi zabývat se možným náboženským a etnickým napětím.
7) Není vázán ani omezen na žádný specifický teoretický přístup k poradenství.
8) Poskytuje přístup k usnadnění celoživotního vzdělávání tím, že zvyšuje jeho citlivost k rozdílům ve světových názorech a pomáhá učit se konstruktivním způsobům, jak s těmito rozdíly zacházet. Navíc není omezen na žádný specifický přístup a metody používané v multikulturním (mezikulturním) výcviku, prezentovaném Carterem a Qureshim (1995, 244).

Jiný model, který lze použít pro konceptualizaci rozdílů a podobností ve světových názorech, je model souladu světového názoru (viz například Brown a Landrum 1995). Řada badatelů se věnovala možným interpersonálním konfliktům, k nimž může dojít v osmi dimenzích světového názoru, jimiž jsou psycho-behaviorální modalita, axiologie, étos, epistemologie, logika, ontologie, pojetí času a pojetí self (například Myers 1991; Nobles 1972). Tabulka 2 představuje postoje světového názoru, založené na modelu souladu světového názoru podle Browna a Landruma (1995, 271).

Východiska a konceptuální dimenze obou modelů představených výše jsou rozdílné, a proto je vhodné vnímat je jako vzájemně se doplňující. Oba modely poskytují poradci a klientovi vhodné dimenze, které lze použít v multikulturním poradenství. Brown a Landrum (1995) probírají možnosti uplatnění modelu z hlediska supervize, založené na triádě supervizor – poradce – klient. Další podrobnosti nalezete v jejich článku.

Tabulka 2
Postoje světového názoru (Brown a Landrum 1995, 271).

Soulad světového názoru		
Dimenze světového názoru	**Příklad postojů světového názoru**	
Psychobehaviorální modalita	Konat vs. Být vs. Stávat se	
Axiologie (hodnoty)	Soutěž Emoční zdrženlivost Přímé verbální vyjádření Hledání pomoci	vs. Spolupráce vs. Emoční výraznost vs. Nepřímé verbální vyjádření vs. „Zachovat si tvář“
Étos (Vůdčí přesvědčení)	Nezávislost Individuální práva Rovnostářství Kontrola a dominance	vs. Vzájemná závislost vs. Čest a ochrana rodiny vs. Autoritářství vs. Harmonie a podřízenost
Epistemologie (Jak lidé poznávají)	Kognitivní procesy vs. Afektivní procesy, „vibrace“, intuice vs. Kognitivní a afektivní proces	
Logika (Procesy usuzování)	Myšlení buď/anebo vs. Myšlení jak, tak vs. Kruhové	
Ontologie (Povaha reality)	Objektivně materiální vs. Subjektivně spirituální vs. Spirituální a materiální	
Pojetí času	Založené na hodinách vs. Založené na událostech vs. Cyklické	
Pojetí *self*	Individuální *self* vs. Rozšířené *self*	

Jak modely používat v multikulturním poradenství

Obecné perspektivy

V následujícím textu hovoříme o tom, jak lze námi navržené modely pro přístup k světovým názorům používat v multikulturním poradenství. Má-li se vytvořit dobrý základ pro použití modelu, je důležité, aby poradce zaujímal podporující a povzbudivý postoj. McLure a Teyber (1996) zdůrazňují význam vztahu poradce-klient a citlivosti poradce (terapeuta) ke světovému názoru klienta. Multikulturní přístup ke vztahu, který navrhují, obsahuje následující součásti: poradce/terapeut v něm

1) vytváří bezpečné, pozitivní prostředí,
2) přijímá a potvrzuje světový názor klienta a
3) usnadňuje spojení klienta s jeho opravdovým „hlasem" a s autentickými vztahy a jejich vyjadřování.

Tyto aspekty jsou nezbytnými východisky pro využití modelu v práci se světovým názorem. Připustit, že ve světových názorech existují rozdíly, je rozhodující základ pro multikulturní poradenství. Vzhledem k tomu, že světonázor může často být citlivou otázkou a být pokládán za soukromý, je důležité, aby poradce respektoval klientovo právo určovat, o čem se smí hovořit a kdy. Je dobré klientovi vysvětlit, že jej v průběhu poradenského procesu povzbuzujeme k ucelenému pohledu na jeho život a že poradce bude respektovat jeho myšlenky. Poradce může říci, že klade otázky, které klientovi pomohou rozpoznat spojení mezi různými dimenzemi světového názoru, stejně jako možné rozdíly, které mohou existovat mezi jeho původní kulturou a novou kulturou, ve které žije. Model může sloužit jako obecná mapa pro poradce i klienta a v průběhu poradenského rozhovoru jej takto lze využít i v papírové podobě. V závislosti na klientech a jejich potřebách může model posloužit jako určitý kontrolní seznam, podle kterého posoudíme význam jednotlivých prvků pro daného klienta, nebo jako „pracovní platforma" pro otázky, které se během poradenského rozhovoru explicitně nebo implicitně objeví. Má-li klient například zdravotní problémy, je vhodné navrhnout, že budou zahrnuty do agendy, pokud souvisejí s klientovou situací a potřebami.

Po uvedené obecné orientaci v tom, jak mohou poradce a klient model využívat, se mohou vyskytnout například následující variace:

1) individuální klient otevře téma k diskusi, spojené se světovým názorem
2) poradce nabídne téma rozhovoru, spojené se světovým názorem
3) člen komunity klienta se zúčastňuje poradenské schůzky, aby přispěl k řešení světonázorových témat
4) sociální skupina klienta (pracovní/volnočasové skupiny atd.) potřebuje multikulturní konzultaci
5) poradce a klient mají konflikt související s rozdíly ve světovém názoru, který vyžaduje, aby se napětím v této oblasti zabývali a bylo tak možné pokračovat v poradenském procesu

V případech, kdy klient otevře světonázorové téma k diskusi, je pro poradce spíše snadné pokračovat souvisejícími otázkami, protože to byl klient, kdo se chopil iniciativy. Jestliže se iniciativy ujme poradce, musí být citlivý a volit v rozhovoru k nastolení tohoto tématu vhodný okamžik. Musí si být zároveň jist, že k probírání těchto otázek je dostatek času. Cílem otevírání témat světového názoru může být pomoci klientovi rozšířit jeho pohled na otázky ve vlastním světonázoru, například pomoci mu uvědomit si možný soulad či nesoulad mezi dimenzemi svého světového názoru. Dalším cílem může být poskytnout klientovi více informací ke světonázorovým tématům v zemi, kam přišel. V mnoha případech, zvláště pokud se jedná o náboženské otázky (*ideální svět*), je užitečné požádat o účast při poradenské schůzce vážené členy (náboženské) komunity klienta, aby při hovoru o těchto tématech pomohli. Účastníkem z řad komunity musí být někdo, kdo se v nové zemi relativně dobře adaptoval, takže je schopen pracovat pro klienta ve spolupráci s poradcem jako „mediátor". Někdy mohou světonázorová témata nabýt na významu v sociálních skupinách v nové zemi, kam se klient přistěhoval. Nejen klient, ale také jeho nové sociální skupiny mohou potřebovat multikulturní poradenství či konzultaci k tomu, aby klientovi lépe porozuměly a pomohly mu stát se aktivním členem skupiny. Navíc je důležité, aby poradce bral v úvahu aktuální fázi procesu adaptace klienta do nové kultury (více o této otázce viz v kapitole 11 této knihy).

Propojení čtyř dimenzí světového názoru

K používání holistického čtyřdimenzionálního modelu světových názorů v multikulturním poradenství je dobré poznamenat, že ať už jsou specifické prvky jakékoliv (viz tabulku 1), jsou vždy propojeny s dalšími dimenzemi. Skutečná povaha a význam každého prvku se vyjasní pouze, studujeme-li jej v souvislostech. Například formulování hodnot (součást dimenze *ideálního světa*), podle kterých jedinec žije, je často prvním krokem k řešení problémů ve veřejné, soukromé i přirozené dimenzi. Síla a pružnost osobnosti a charakteru jsou spojeny se silným smyslem pro to, čeho si člověk ve světě cení. Emmy van Deurzen-Smith (1988, 98) zdůrazňuje, že pokud se vyjasní, že určité ideály a hodnoty jsou pro člověka velmi významné, najde k jejich uplatňování novou sílu bez ohledu na vnější či vnitřní tlaky. Na druhé straně mohou být tyto tlaky v multikulturním kontextu často dost vážné a je proto třeba je rozpoznat a mluvit o nich.

Mnozí lidé mají obtíže porozumět vlastním ideálům a hodnotám. Vyrovnat se svými vlastními aspiracemi a cíli v životě je možné jedině tehdy, když je jedinec schopen získat dostatečný odstup od trendů a jevů okolo sebe. Je důležité, aby poradce rozuměl tomu, že tato vzdálenost mezi zemí původu a novou zemí klienta s potenciálním napětím může poskytnout plodný základ pro řešení světonázorových otázek. Dříve, než se můžeme přiblížit k *ideálnímu světu*, je tedy často nezbytné zabývat se vztahem jedince k veřejnému světu (van Deurzen-Smith 1988, 102).

Dimenze *ideálního světa* vyžadují citlivost poradce vůči filozofickým a náboženským přesvědčením a východiskům klienta. Velmi pomáhá, pokud známe některá základní fakta o různých filozofiích a náboženstvích, protože mezi různými kulturními a náboženskými skupinami vždy existuje určité napětí, které je částečně vysvětlitelné z filozofického a náboženského pohledu. Tyto základní znalosti pomáhají poradci nalézt pro osoby s různými orientacemi vůči náboženství a filozofii různé poradenské postupy. Obecná informace o náboženství a filozofii často nestačí. Poradce někdy potřebuje specifičtější informaci o konkrétních aspektech (například rituálech, pravidlech atd.) souvisejících s odlišnými interpretacemi, které jsou vlastní podskupinám určitého náboženství nebo ideologie. Určité náboženské skupiny mohou například mít specifická pravidla a zvyky, týkající se potravy, oblékaní, sexuality (*přirozený svět*), autority, rodinných vztahů (*sociální svět*), statusu a vztahu k sobě, intimity s druhými lidmi, myšlenek (*soukromý svět*) atd. Především u tohoto typu konkrétních otázek musí poradce konzultovat s náboženskými vůdci a dalšími významnými osobami, které mohou odkrýt smysl specifických aspektů daného náboženství nebo ideologie.

Dobrý způsob konceptualizace náboženství uvnitř navrhovaného modelu předložil Peterson (2001). Ten navrhuje chápat náboženství ve smyslu určujícího světového názoru, který se vyjadřuje – mimo víru – ve vyprávění a symbolech. Náboženství určuje činy a všechny náboženské tradice řeší otázky spojené

s normativním chováním, jak etického, tak náboženského charakteru. Navíc jsou náboženství občas zdrojem konfliktů, když se zaujímají extrémní postoje bez snahy pochopit ostatní účastníky. Porozumět roli náboženství v konfliktech je východiskem pro hledání cesty z nich.

Když se zabýváme dimenzí svého *ideálního světa*, je zároveň velmi důležité být spokojen v dimenzi *soukromého světa*. Bez pocitu sebedůvěry a víry ve vlastní schopnost vyrovnat se s odpovědností za vlastní morální soudy a rozhodnutí je sotva možné zaměřit se na dimenzi *ideálního světa*. Kultivujeme-li *ideální svět*, zvýší se zároveň dramaticky vnitřní síla a jasnost ve veřejné dimenzi (van Deurzen-Smith 1988, 102).

Význam dimenze *soukromého světa* nejlépe odhalíme zkoumáním její souvislosti s dalšími třemi světonázorovými dimenzemi. *Soukromého světa* se ovšem přesto týkají některé specifické aspekty. Máme-li plně porozumět skutečné povaze dimenze soukromého světa, musí se jedinec nejdříve sám konfrontovat se svým soukromím a blízkými vztahy s lidmi a předměty. Když se lidé přestěhují do nových kultur, je zkušenost osamění velice běžná, což často vytváří potřebu zabývat se v multikulturním poradenském procesu *soukromým světem* a jeho vztahem k dalším dimenzím.

Intimní a bezpečný vztah k sobě samému se může vytvořit pouze tehdy, máme-li jasno v určitých základních faktech o životě a smrti. Vnitřní pocit důvěry a odvahy lze vybudovat pouze tak, že se vystavíme tvrdým realitám života (van Deurzen-Smith 1988, 96). Zdravý a vyrovnaný vztah k sobě samému poskytuje lepší základ pro toleranci vůči ostatním lidem. Kultury i jednotlivci se pokud jde o vztah k těmto věcem výrazně liší. Klíčové otázky jsou: Jak zažívá osoba v určité skupině a kultuře svou osobnost? Jak jedinec popisuje svůj *soukromý svět*? Jak se jedinec vnitřně vztahuje sám k sobě? Díky čemu se cítí doma? Co mu dává pocit bezpečí? Co pro něj znamená být sám a jak typicky definuje osamění jeho kultura? Jaký je smysl života podle jednotlivce a jeho kultury? Jak jedinec interpretuje smrt a život po smrti?

Můžeme shrnout, že světové názory jsou významným tématem v mnoha poradenských procesech, protože hlubší smysl světového názoru lze odpovídajícím způsobem pochopit pouze tehdy, je-li zkoumán společně s klientem v jeho filozoficko-náboženském kontextu. Proto je v multikulturním poradenství přístup ke světovému názoru důležitým a zajímavým úkolem. Rozdíly ve světových názorech mohou vytvářet napětí, proto je při hledání konstruktivního dialogu nutná citlivost a čas. Když je vytvořen dobrý obecný základ pro dialog, lze použít navržený celostní čtyřdimenzionální konceptuální model přístupu ke světovému názoru společně s dalšími možnými modely. Konceptuální modely můžeme vnímat jako nástroje použitelné v multikulturním poradenství, když se během poradenského procesu stanou důležitým tématem prvky světového názoru. Tyto modely lze využít k vykreslení dobré celkové představy o světovém názoru klienta a ke studiu vazeb mezi hlavními dimenzemi světového názoru. Model, který jsme navrhli, není určen k použití jako podrobný procesní model. Podle našich představ má sloužit jako obecný konceptuální model poskytující základ pro rozhovor o podstatných prvcích, které se během poradenských procesů objevují.

Otázky a úkoly

1) Jak byste popsali svůj vlastní světový názor? Můžete použít předložený konceptuální model pro zkoumání vlastního světového názoru.

2) Jaké dimenze jsou ve vašem světovém názoru nejdůležitější a jak jsou navzájem spojeny?

3) Jak byste popsali význam dimenze *ideálního světa* pro sebe, jak je spojena s dalšími dimenzemi? Důvodem pro analýzu této konkrétní dimenze je to, že její pochopení a interpretace je často nejobtížnější a v mnoha případech si jí lidé nejsou příliš vědomi. Navíc, vzhledem k tomu, že tato dimenze je pro klienty často také velmi citlivá, je důležité, aby si poradci byli nejprve dobře vědomi vlastního vztahu k *ideálnímu světu*.

4) Diskutujte s kolegy, ve kterých poradenských situacích je vhodné a užitečné přímo se zaměřit na určité světonázorové dimenze. Některé dimenze a prvky světového názoru jsou přirozenou součástí takřka každého poradenského procesu a některé jsou vzácnější, v závislosti na kulturním zázemí klienta.

5) Začněte konceptuální modely používat nejdříve se svými přáteli nebo kolegy, kteří budou ochotni s vámi pracovat. Při práci s nimi si formulujte a zapisujte otázky a výrazy k použití v dialogu. Zkuste vytvořit otázky a vyjádření, které jsou citlivé, jasně srozumitelné a jsou vhodné pro otevření dialogu.

   Dobrá otevírací otázka by mohla být například „Jak byste popsal/a svůj vztah k X?" „Co pro vás znamená X (např. oblékání/rodinné vztahy/víra)?" Všimněte si, že někteří lidé dokážou lehce začít od velmi širokých a abstraktních otázek, zatímco jiní potřebují konkrétnější přístup.

6) Vyjděte z vlastních zkušeností nebo zkušeností svých kolegů a vyberte případ, ve kterém byla otázka světového názoru důležitá. Potom diskutujte, jak v něm bylo možné použít konceptuální model přístupu ke světovému názoru klienta.

7) Seznamte se se světovými náboženstvími a analyzujte svůj vlastní vztah k nim. Pokuste se všímat si zvláště postojů, které zastáváte. Dále zkoumejte, jak se vaši klienti i klienti vašich kolegů vztahují ke svému (možnému) náboženství a náboženským komunitám a jak své náboženství interpretují.

8) Představte si, že poradce a klient kladou důraz na odlišné dimenze světového názoru (v předloženém modelu). Diskutujte o možných důsledcích, které to může mít pro poradenský proces.

Literatura

Angeles, P. 1981. Dictionary of Philosophy. New York: Harper and Row.

Arredondo, P. 1998. Integrating multicultural counseling competencies and universal helping conditions in culturespecific contexts. Counseling Psychologist 26 (4), 592–601.

Audi, R. 1995. The Cambridge dictionary of philosophy. Cambridge: Cambridge University Press.

Beck, U. 2000. The brave new world of work. Cambridge: Polity Press.

Binswanger. L. 1975. Being-in-the-world: selected papers of Ludwig Binswanger. London: Souvenir.

Boss, M. 1963. Psychoanalysis and Daseinanalysis. New York: Basic Books.

Burn, D. 1992. Ethical implications in cross-cultural counseling and training. Journal of Counseling & Development 70 (5), 578–583.

Brown, M. T. & Landrum-Brown, J. 1995. Counsellor supervision. In J. G. Ponterotto, J. M. Casas, L. A. Suzuki, & C. M. Alexander (Eds.) Handbook of multicultural counseling. Thousand Oaks, CA: Sage, 263–286.

Carter, R. T. & Qureshi, A. 1995. A typology of philosophical assumptions in multicultural counseling and training. In J. G. Ponterotto, J. M. Casas, L. A. Suzuki, & C. M. Alexander (Eds.) Handbook of multicultural counseling. Thousand Oaks, CA: Sage, 239–262.

Casey, C. 1995. Work, self and society after industrialism. London & New York: Routledge.

Coleman, H. L. K. 1997. Conflict in multicultural counseling relationships: Source and resolution. Journal of Multicultural Counseling & Development 25 (3), 195–200.

Dana, R. H. 1993. Multicultural assessment perspectives for professional psychology. Boston: Allyn & Bacon.

De Mul, J. 1999. The informatization of the world. Information, Communication and Society 2 (1), 604–629.

Deurzen-Smith, E. van. 1988. Existential Counselling in Practice. London: Sage Publications.

Gort, J. D., Jansen, H. Vroom, H. M. (Eds.) 2002. Religion, Conflict and Reconciliation. Multifaith Ideals and Realities. Amsterdam & New York, NY: Rodopi

Grieger, I. & J. G. Ponterotto 1995. A framework for assessment in multicultural counseling. In J. G. Ponterotto, J. M. Casas, L. A. Suzuki, & C. M. Alexander (Eds.) Handbook of multicultural counseling. Thousand Oaks, CA: Sage, 357–374.

Ibrahim, F. A. 1991. Contribution of cultural worldview to generic counseling and development. Journal of Counseling & Development 70 (1), 13–19.

Ibrahim, F. A. & Kahn, H. 1987. Assessment of world views. Psychological reports 60, 163–176.

Ibrahim, F. A., Ohnishi, H. & Wilson, R. P. 1994. Career assessment in a culturally diverse society. Journal of Career Assessment 2, 276–288.

Jackson, A. P. & Meadows, F. B. 1991. Getting to the bottom to understand the top. Journal of Counseling & Development 70 (1), 72–76.

Julkunen, R., Nätti, J. & Anttila, T. 2003. Aikanyrjähdys. Keskiluokka tietotyön puristuksessa. [Time twist. Middle class under the pressure of information work] Tampere: Vastapaino.

Kotkavirta, J. & Nyyssönen, S. 1996. Ajatus: Etiikka [Thought: Ethics]. Helsinki: WSOY.

McLure, F. H. & Teyber, E. 1996. The multicultural-relational approach. In F. H. McLure & E. Teyber (Eds.) Child and adolescent therapy: A multicultural-relational approach. Orlando, FL: Hartcourt Brace College Publishers, 1–32.

Myers, L. J. 1991. Expanding the psychology of knowledge optimally: The importance of world view revisited. In R.L.

Jones (Ed.) Black psychology. 3rd ed. Berkeley, CA: Cobb & Henry, 15–28.

Nobles, W. 1972. African philosophy: Foundation for black psychology. In R.L: Jones (Ed.) Black psychology. 1st ed. New York: Harper & Row, 18–32.

Peterson, G. R. 2001. Religion as orienting worldview. Zygon – Journal of Religion and Science 36 (1), 5–19.

Pursiainen, T. 1995. Omantunnon aika. Nousukauden etiikka ja vastuullinen yhteiskunta. [The time of conscience. Ethics of economic boom and responsible society] Helsinki: Kirjapaja.

Sennett, R. 2003. Respect in the world of inequality. New York: E. W. Norton.

Sue, D. W., Arredondo, P. & McDavis, R. J. 1992. Multicultural counseling competencies and standards: A call to the profession. Journal of Counseling & Development 70 (4), 477–484.

Trevino, J. G. 1996. Worldview and change in cross-cultural counseling. Counseling Psychologist 24 (2), 198–215.

Washington, E. D. 1994. Three steps to cultural awareness: A Wittgensteinian approach. In P. Pedersen & J. C. Carey (Eds.) Multicultural counseling in schools: A practical handbook. Boston: Allyn & Bacon, 81–102.

Williams, B. 2003. The worldview dimensions of individualism and collectivism; Implications for counseling. Journal of Counseling & Development 81 (3), 370–374.

Wright G. H. von 1998. Logiikka ja humanismi [Logic and humanism]. Helsinki: Otava.

Filozofický základ multikulturního poradenství

Pirkko Pitkänen

Úvod 111
Etická orientace ke kulturní diverzitě 112
Směřování k pluralistickému poradenství 113
Nabývání multikulturních kompetencí 114
Závěrečné poznámky 116
Otázky a úkoly 117
Literatura 118

8 Kapitola

Úvod

Během několika posledních desetiletí prošla většina evropských zemí velkými změnami ve svém etnickém složení. Je to způsobeno především relativně rychlým nárůstem mezinárodní mobility lidí. Rostoucí mezinárodní migrace vyvolává mnohé etické otázky související s etnicko-kulturní diverzitou. Jednou ze znepokojivých otázek současnosti je, že v mnoha zemích existují skupiny lidí, které nejsou považovány za schopné stát se součástí společnosti, a tak je jim buď upírána plná účast na společenském dění, nebo jsou nuceny projít procesem kulturní asimilace a začlenit se (Castles a Davidson 2000, 11).

Imigrací do jiné země nevyhnutelně začíná proces resocializace a akulturace. V praxi žijí mnozí lidé s cizozemským zázemím v hybridním prostoru „mezi" svou domovskou kulturou a kulturou hlavního proudu společnosti, ve které se zdržují. Tato koexistence rozdílných nebo dokonce protikladných referenčních rámců kultury a chování může vyústit do vysokých sociálních a psychologických nákladů (Breakwell 1986, 6–7, 128–147; Talib 1999, 80–82). Důležité otázky, které se objevují v práci poradců, se týkají toho, jak by bylo možné klientům z etnických menšin pomoci v integraci[1] do hostitelské společnosti, jak usmířit kulturní konflikty a vyrovnat se s ohroženými identitami.

Interkulturní střety jsou ze své povahy jevy, které obsahují četné proměnné a jsou obtížně předvídatelné. Proto účast v interkulturních interakčních situacích vyžaduje nové druhy profesních a komunikačních dovedností. Často to znamená schopnost zvládat úzkost způsobenou kulturní odlišností v interakci s klienty, jejichž perspektiva vidění světa může být odlišná nebo dokonce v konfliktu s osobními hodnotami a přesvědčením poradce.

Tato kapitola vymezuje etická východiska pro práci poradce ve stále rozmanitějších pracovních kontextech. Zahájíme ji probráním etického základu kulturních východisek. Dále představíme nápady, jak se učit kulturně odpovědnému poradenství. V závěru celý text shrneme.

1| Integrace má pozitivní konotaci naznačující, že společnost je dobře uspořádaná a příchod nových jednotlivců nebo skupiny neohrožuje integraci existujícího systému, ani ho nemění takovým způsobem, že by se společnost v důsledku transformace nedokázala znovu integrovat. V souladu s tím tedy integrovaná společnost usiluje o to, aby byla dobře fungujícím celkem. Když hovoříme o integraci, je užitečné specifikovat záměry stejně jako sociální a politické cíle stanovené pro integrační politiku. Základní otázkou je, zda politika předurčuje monolitické, nebo pluralistické vidění společnosti (Bauböck 1994, 10; srov. Amir 1994, 25).

Etická orientace ke kulturní diverzitě

V mnoha evropských státech se dostala do popředí myšlenka kulturního *pluralismu*[2]. Cílem je, aby lidé přijali představu, že imigranty a trvale usazené etnické minority je vhodné integrovat a nikoli na etnickém základě diskriminovat a že by jim zároveň nemělo být pouze povoleno zachovat si svou původní kulturu, ale měli by k tomu být přímo povzbuzováni. Současně by se populace a instituce hostitelských zemí měly učit nejen přijímat a tolerovat kulturní diverzitu, ale také ji oceňovat jako obohacení své celkové kultury. Zároveň se však v mnoha státech objevuje asimilacionismus nebo dokonce tendence vylučování. Kulturně představuje asimilacionistický přístup *singularismus*, jehož cílem je kulturní jednota. Singularismus odmítá více pojetí dobra, tak, jak si jich váží v různých skupinách.[3] (Matilal 1991; Pitkänen 1997; Pitkänen a kol. 2002.)

Relativismus jde ještě o něco dále než pluralismus: tvrdí, že každé pojetí dobra je stejně dobré jako kterékoliv jiné, protože nemáme stanovený základní standard. Relativisté jsou naprosto tolerantní. Cokoliv je možné. Z toho vyplývá, že logičtí relativisté nevyhnutelně dojdou do slepé uličky. Kromě jiného musí přijímat protikladné názory: stejně tak názory pacifisty jako válečného fanatika. Navíc musí akceptovat omezení svobodného vyjádření názoru a také to, že oni sami jsou manipulováni ke změně názoru. Relativisté ve své absolutní toleranci tedy musí akceptovat netoleranci! Relativismus se tak ukazuje jako neudržitelná pozice. V praktickém životě se musíme k něčemu přiklánět. Jako řešení a platný etický postoj ke kulturní diverzitě se ukazuje pluralismus. Ten znamená přijetí kulturní diverzity, ale od každého přesto očekává, že se bude řídit určitými obecně uznávanými principy. (Matilal 1991; Pitkänen 1998, 44.)

Z pluralismu vyplývá, že existují určité morální standardy, které lze vztáhnout na všechny lidské bytosti, bez ohledu na jejich národní, kulturní, sociální, náboženský a jiný původ. Základní myšlenkou je, že lidé jsou zároveň *podobní* i *odlišní*. Jako fyzické a psychologické bytosti jsou lidé navzdory své kultuře v základu na celém světě stejní. Bez ohledu na čas a místo se musí ve svém životě vypořádat s mnoha podobnými otázkami. Každý potřebuje potravu, oděv a přístřeší, existuje potřeba jídla, účasti na společenském životě a další. I přes diverzitu životních stylů tedy lidé vytvářejí kulturní struktury, které jsou *funkčně* totožné a lze je navzájem porovnávat. (Matilal 1991, 157; Gay 1995.)

2| Ve Finsku ovlivnil nárůst rozmanitosti kulturních hodnot imigrační politiku a praxi. V roce 1997 schválila finská vláda *Politický program pro imigraci a uprchlictví (Programme on Immigration and Refugee Policy)* a v roce 1999 vešel v platnost *Zákon o integraci imigrantů a přijímání žadatelů o azyl (Act on the Integration of Immigrants and Reception of Asylum Seekers)*. Tyto dokumenty chápou pluralismus jako cíl integrace příchozích ze zahraničí. (Matinheikki-Kokko a Pitkänen 2002, 48–73.)

3| Singularistickou orientaci představují jevy jako například rasismus, xenofobie, islamofobie.

Směřování k pluralistickému poradenství

Pluralismus připouští mnohočetnost pojetí obecného dobra, stejně jako svobodu volby jednotlivců při rozhodování o vlastním společenském životě. Ačkoliv to znamená akceptování kulturní diverzity, od každého se zároveň očekává, že bude respektovat některé obecně přijaté zásady.

Vedle vnějších projevů kultury mohou navíc existovat rozdíly v imanentních hodnotových a normativních systémech[4], v pojetí času, lidských vztahů, individuálních kognitivních stylech (ve způsobu, jak jednotlivec zpracovává informace), v komunikačních stylech atd. To otevírá cestu k novým pracovním prostředím, ve kterých již nefungují někdejší pracovní metody. Poradci by se proto spíše měli učit, jak pracovat s odlišnými nebo dokonce protichůdnými vědomostmi a názory, s kterými se střetávají.

V západních zemích máme dlouhou etickou tradici pokud jde o *konflikty zájmů*, ale ve společnosti kulturní rozmanitosti je stav věcí komplikovanější. Mimo konfliktu zájmů se můžeme také dostat do *konfliktu hodnot a norem* (srov. Eriksson 1997). Hodnotové a normativní systémy lidí, kteří žijí v tomtéž kulturním okruhu, jsou obvykle značně podobné, zatímco například názory muslimů a křesťanů na určité elementární otázky života se mohou navzájem významně lišit. Hodnoty a normy patří do oblasti nevyslovených uspořádání a kulturních samozřejmostí. Proto jsme k nim často slepí, tak řečeno kulturně zaslepení. Z tohoto důvodu bychom měli tak či onak vystoupit z vlastního kulturního kruhu, abychom si svou systematickou slepotu uvědomili.

Neschopnost vidět jiné kultury jako rovnocenně životaschopné alternativy uspořádání reality se označuje jako *etnocentrismus*. Je to obecná charakteristika singularistického pohledu, kde jsou vlastní kulturní rysy pokládány za přirozené, správné a nadřazené charakteristikám jiné kultury, jež jsou vnímány jako podivné, směšné, méněcenné nebo nemorální (Gollnick a Chinn 1998, 7–8). Pluralistické poradenství vyzývá k inkluzivnějším významovým hlediskům. To předpokládá mentální pružnost a toleranci ke kulturním odlišnostem. Poradci by měli chápat, že jejich klienti jsou jako všichni lidé bytostmi jak přírodními, tak kulturními, jež sdílejí společnou lidskou identitu, ale v kulturně zprostředkované podobě. Sdílejí řadu společných schopností a potřeb, které však kulturně odlišná prostředí a také individuální charakteristiky odlišně definují a strukturují.

Konečným cílem je, aby imigranti a další minority měli stejné příležitosti jako členové dominujících kultur k dosažení statků a hodnot společností, ve kterých žijí, a aby neexistovala diskriminace podle etnického původu. Zdá se, že pracovní kontexty, kde jsou normou členové majority, selhávají v poskytování *rovných příležitostí* představitelům menšinových kultur, a proto nepřispívají k prevenci jejich vyloučení ze společnosti. Není tedy dostačující, že se všemi klienty zacházíme stejně. Dosažení rovných příležitostí předpokládá spíše *kulturně citlivé poradenství*. Znamená to, že poradci potřebují ve své každodenní práci klientům z etnických menšin zaručit dodatečnou podporu. Ta může být nezbytná pro pomoc v integraci do hostitelské společnosti.

Tradiční obecné přesvědčení tvrdilo, že rovné zacházení může překonat nerovnosti, které ve společnosti existují. To může platit v kulturně homogenním prostředí, kde lidé sdílejí v zásadě podobné potřeby, normy, motivace, sociální zvyky a vzorce chování. Rovná práva zde znamenají více či méně stejná práva a rovné zacházení znamená více či méně identické zacházení.

4| Hodnoty jsou představy o tom, co je pro nás žádoucí a důležité. Jsou tedy cílem dobrého života a – ať skutečně nebo potenciálně – stojí za to o ně usilovat. Neznamená to, že hodnoty nevyhnutelně determinují náš život, spíše jsou to ideály, které vedou nebo zaměřují naše fungování. Normy jsou pak zásady správných činů, které slouží k vedení, kontrole a regulaci správného a přijatelného chování.

Princip rovnosti lze tedy relativně snadno definovat a používat a diskriminační odchylky od něj lze identifikovat bez velkého nesouladu. (Parekh 2000, 242, 261–262.)

V kulturně různorodém prostředí je však situace jiná. Rovnost spočívá v rovném zacházení s těmi, kteří jsou považováni za rovné v podstatných ohledech. V kulturně rozmanitých prostředích se lidé zřejmě neshodnou v tom, jaké ohledy jsou v daném kontextu podstatné, jaká reakce na ně je přiměřená a co lze považovat za rovné zacházení. Jakmile tedy poradci berou v úvahu kulturní odlišnosti, rovné zacházení neznamená identické, ale diferencované zacházení. To vyvolává otázky, jak zajistit, aby se jednalo o skutečně rovné zacházení napříč kulturami a nikoli o záminku k diskriminaci nebo privilegování.[5]

Nabývání multikulturních kompetencí

Kultura není něco, s čím jsme se narodili, ale spíše je *naučená*. Jestliže je kultura naučená, plyne z toho, že se jí *lze naučit*. Nezbytnou, i když nedostačující složkou multikulturního učení/výchovy je získání kulturních znalostí.[6] Znalosti jsou formou kulturního kapitálu a jejich vlastnictví dodává sílu. Jedním z největších zdrojů a pramenů posílení[7] je proto přístup k takovým znalostem, které jsou kulturně přesné a při použití mají instrumentální hodnotu. Zvláště v kulturně různorodých prostředích se lidé pohybují s pomocí kulturního povědomí a kritické sebereflexe. To vyžaduje obeznámenost s cizími kulturami, ale také povědomí o vlastních kulturních východiscích.

Mnohé z toho, co se naučíme o své vlastní kultuře, máme uloženo v mentálních kategoriích, které si vybavujeme pouze, pokud jsou zpochybněny něčím odlišným (Beamer a Varner 2001, 3). Vše, co vidíme a zakoušíme, máme tendenci vyhodnotit na základě vlastního zázemí a podle toho pak jednat. Edward Hall (1977) to nazývá „sebereferenční kritérium". Ti, kdo chápou vlastní sebereferenční kritérium a jsou ochotni svá hodnocení přizpůsobit, budou pravděpodobně schopni lépe si uvědomovat vlastní kulturu a zároveň se učit o jiných kulturách. Máme-li tedy porozumět druhým, musíme porozumět sami sobě. To není tak snadné, jak se může zpočátku zdát: většinu toho, co tvoří kulturu, vstřebáváme podvědomě v růstovém procesu socializace. (Beamer a Varner 2001, 17.) Jak se k tomu máme dostat? Jak rozlišit to, co považujeme za samozřejmé jako univerzální lidskou zkušenost, od toho, co je determinováno kulturně?

Jack Mezirow (1991) tvrdí, že tento typ procesu zpochybňování základních kulturních východisek a navyklých očekávání lze uskutečnit tak, že budeme zkoumat, proč a jak omezujeme způsob, jak vidíme sebe a ostatní. Tato *sebereflexe* může vyústit ve změnu významových perspektiv. Podobné změny nebo přepracované interpretace kulturních způsobů jsou často výsledkem úsilí o pochopení odlišných kultur se zvyky, které jsou v rozporu s našimi dříve akceptovanými předpoklady. Když máme zkušenost, kterou nelze přizpůsobit našim významovým perspektivám, buď ji zavrhneme, nebo změníme perspektivu tak, aby se přizpůsobila nové zkušenosti. Když měníme závažné významové struktury, tj. své významové perspektivy, měníme způsob vidění světa a chování vůči němu. Mezirow (1991, 168) věří, že tento proces může vést k inkluzivnějšímu světovému názoru (viz též Taylor 1994).

Vzdělávání pro zvýšení multikulturních kompetencí lze popsat jako proces, který se rozvíjí prostřednictvím kritických střetů s kulturami a skrze dialog. Své vlastní kultury bychom měli vnímat ve vztahu k ostatním kulturám, aby bylo možné předvídat nedorozumění a slepé skvrny ve vnímání a interpretaci chování. Konečným cílem je přijetí emocionálního závazku k základní jednotě všech lidských bytostí a zároveň přijetí a ocenění rozdílů, které leží mezi lidmi z různých kultur.

Ve vztahu mezi poradci a jejich klienty mohou existovat různé rozdíly vycházející z kultury. Jestliže účastníci interakčních situací pocházejí z různých kultur, existuje velká pravděpodobnost, že se jejich počáteční chápání dané události bude lišit. V důsledku toho se bude pravděpodobně lišit také chování, vyvolané těmito situačními představami, takže reakce účastníků na tutéž situaci často nebudou odpovídat vzájemnému očekávání. Koordinace chování se pak stává obtížnou a má-li vztah pokračovat, je třeba přesunout pozornost k vyjednávání o sdílených významech situace. (Smith a Bond 1993, 176.)

Tento typ kritického zkoumání konvenčního myšlení znamená přehodnocení vlastních východisek. Především je tedy nutná schopnost průběžné sebeinterpretace. Někdy to znamená *odhodit učení*: „odnaučit se" to, co jsme se naučili během prvotního procesu enkulturace. Hodnoty a normy jsou nejprve determinovány enkulturačním procesem, ve kterém se lidské děti učí své kultuře. Protože hodnoty a normy obecně patří do oblasti nevyslovených dohod a kulturních samozřejmostí, jsme vůči nim často slepí, tak řečeno kulturně slepí. Protože naše vlastní kultura je automaticky pokládána za vrozenou, stává se jediným přirozeným způsobem fungování ve světě. Zbytek světa vnímáme optikou vlastní kultury, jiné kultury porovnáváme se svou a hodnotíme podle vlastních kulturních standardů.

Poznávání různých kulturních praxí pomáhá naše kulturní samozřejmosti odhalit. Vyhnout se etnocentrismu vyžaduje tak či onak vystoupit ze svého kulturního kruhu, abychom uviděli svou systematickou slepotu. Pokud se nám to podaří, může to pomoci spojit naše myšlení se skutečností, že náš způsob života nepředstavuje jediný možný způsob života ani svět hodnot a norem, ale jen jeden z mnoha. (Pitkänen 2002.) Znamená to, že všechny hodnoty a normy jsou kulturně vázané a relativní, protože každá kultura má své vlastní? Takové relativistické myšlenky byly prezentovány v některých současných západních společensko-kritických diskusích, zejména v kontextu postmodernismu. Tvrdí,

5| Je užitečné poznamenat, že také koncept „rovných příležitostí" je třeba interpretovat kulturně citlivým způsobem. Příležitost je koncept závisející na subjektu v tom smyslu, že dostupnost, zdroj nebo průběh činnosti je pouze nevyjádřená a pasivní možnost a ne příležitost pro jednotlivce, kterému chybí schopnosti, kulturní dispozice nebo nezbytné kulturní znalosti k jejímu využití. (Parekh 2000, 241.)

6| „Kulturní znalosti" obsahují mj. způsob života, předpoklady a hodnoty, kterých si lidé nejsou vždy vědomi.

7| Zaměříme-li se na koncept „posílení" (empowerment), podstatnou otázkou je interpretace slovního základu *síla*. Anglické slovo „power" (česky síla, moc) je odvozeno z řeckého *δύνάμις* a latinského *potentia*, které obě znamenají „sílu" a „schopnost něco vykonat". Převládající teorie „síly" tento pojem definovaly ve smyslu vztahu k dominanci: ke schopnosti kontrolovat ostatní, vnutit jim svou vůli. Kreisberg (1992) označuje toto pojetí „síly" jako *sílu (moc) nad*. Přesto je nejen možné, ale také užitečné vnímat posílení jako proces, kterým lidé získávají kontrolu nad vlastním životem. Prvním významem slova *power* uvedeným v Oxfordském slovníku angličtiny je ve skutečnosti „schopnost udělat nebo ovlivnit něco nebo působit na osobu či věc". Zatímco druhá část této definice zahrnuje jasnou dimenzi nátlaku, první část prvek dominance zcela postrádá. Vyplývá z toho, že pojem „schopnosti" sice předpokládá schopnost prosadit se ve světě a dosáhnout splnění svých přání, ale nemusí nutně znamenat, že účinek je jedině výsledkem kontroly nebo dominance nad druhými. Kreisberg nazývá toto alternativní pojetí *síla* s. V tomto významu také používáme termín „posílení" v tomto projektu. Zajímá nás schopnost účastníků využít svou sílu a realizovat možnosti, které jsou jim vlastní.

že neexistují univerzální kritéria pro to, co je dobré nebo správné, ale že každý způsob života nebo systém hodnot je stejně dobrý jako jiný. V pozadí je přitom subjektivní teorie hodnot: názor, podle kterého nejsou hodnoty dány nějakým přirozeným uspořádáním nebo božskou vůlí, ale určují si je samy lidské bytosti. (Matilal 1991; Pitkänen 1997, 68–72; 1998, 44.)

I když pluralismus nepopírá různorodost lidských cílů, nestaví se proti názoru, že existuje určitá základní nebo minimální morální struktura, která je univerzální a překračuje konkrétní kontext. Zvláště základní struktura univerzální morálky se zdá být nutně vztažena k *základním lidským právům*. Pluralismus stanovuje, že nepotřebujeme rozsáhlá morální ujednání, s výjimkou základní shody o nezbytnosti vzájemné tolerance. Je třeba chápat, že pouhá kulturní diverzita nedělá kultury dobrými nebo špatnými, správnými nebo nesprávnými. Kultury, které se rozvinuly v různých částech světa, se liší v důsledku různých klimatických a dalších „daných" okolností a podmínek života, ve kterých lidé musí dobývat své živobytí různými způsoby. Proto se důležité problémy vztahující se k životu a živobytí liší a vedly k rozvoji rozrůzněných systémů hodnot a norem. To ovšem neznamená, že hodnoty a normy jsou „relativní" v tom smyslu, že by neexistoval nadkulturní standard hodnocení.

Závěrečné poznámky

Vzrůst kulturní rozmanitosti vytváří nutnost restrukturalizace poradenských postupů a otázek výcviku zaměstnanců. Aktuální výzvou je, že pracovním komunitám *jako celku* je třeba pomoci vyrovnávat se se vzrůstající kulturní diverzitou. V centru této pomoci je multikulturní povědomí a kulturní citlivost. Poradci by měli chápat, že jejich vlastní kultura nepředstavuje jediný správný způsob myšlení, ale pouze jeden z mnoha dalších. Kritické zkoumání konvenčního myšlení se neuskutečňuje pouze intelektuálním hodnocením, ale vyžaduje také přehodnocení vlastního postojového východiska (Hoffmann 1992). Proto není vědomí kulturní rozmanitosti – byť je nezbytné – dostačující pro skutečnou multikulturní kompetenci, ale tyto dovednosti je třeba podtrhnout subjektivním zapojením do kulturní diverzity.

Konečným cílem je vytvořit si emocionální závazek k myšlence, že ke skutečně udržitelným a spravedlivým vzorcům života se můžeme posunout pouze respektováním kulturní diverzity. Máme-li toho dosáhnout, je zapotřebí interkulturní interakce a dialogu, ve kterých lze posuzovat a zkoumat racionalitu a platnost různých způsobů života (viz Bennett 1995, 259–265). Srovnávání kultur může pomoci vidět odlišné kulturní zvyklosti jako řešení a odpovědi na tytéž problémy lidského života. Ve snaze porozumět jiné kulturní perspektivě je klíčovým úkolem zbavit se vlastní kulturní zaslepenosti a rozvíjet citlivost ve způsobu, jakým mluvíme a jednáme.

Naučit se interkulturní interakci není snadné: všichni jsme zakotveni v kultuře a máme kulturně dané předsudky. Často je zapotřebí určité interkulturní proměny. Změna od etnocentrického světového názoru k multikulturnímu uvědomění vyžaduje významnou subjektivní proměnu. Jedním způsobem kladení otázek je všimnout si, že jiná kultura přistupuje k věcem odlišně od našich očekávání. To neznamená, že musíme s jiným kulturním hlediskem souhlasit nebo že musíme přijmout hodnoty jiné kultury.

Spíše jde o to, že musíme zkoumat své priority a zjistit, jak nejlépe můžeme pracovat společně, i když jsme odlišní. (Hall 1977; Beamer a Varner 2001, 5.)

Kritickým bodem v pluralistickém multikulturním poradenství je názor, že jelikož jsou klienti zároveň stejní a odlišní, mělo by se s nimi zacházet stejně (Parekh 2000, 240). V praxi předpokládá dosažení rovných příležitostí pro klienty z etnických minorit kulturně citlivé poradenství. Nestačí se všemi klienty zacházet stejně. Spíše by poradci měli být schopni v každodenní práci zajistit pro své nedominantní klienty dodatečnou podporu.

Otázky a úkoly

1) Jaké konflikty hodnot se mohou vyskytnout v každodenní práci poradce v kulturně rozmanitém prostředí?
2) Jak lze tyto problémy řešit?
3) Jak může multikulturní poradenství podpořit posílení (empowerment) klienta?
4) Jaké jsou hlavní výzvy v dosahování rovných příležitostí pro všechny v etnicky a kulturně různorodých kontextech?

Literatura

Act on the Integration of Immigrants and Reception of Asylum Seekers 493/1999 (Finland).

Amir, Y. 1992. Social assimilation or cultural mosaic? In J. Lynch, C. Modgil & S. Modgil (Eds.) Cultural diversity and the schools. Vol. 1. Education for cultural diversity: Convergence and divergence. London: Falmer Press, 23–36.

Bauböck, R. 1994. The integration of immigrants. Strasbourg: Council of Europe.

Beamer, L & Varner, I. 2001, 2nd Ed. Intercultural communication in the global workplace. Boston: McGraw-Hill.

Bennett, C. 1995. Preparing teachers for cultural diversity and national standards of academic excellence. Journal of Teacher Education 46, 259–265.

Breakwell, G. 1986. Coping with threatened identities. London & New York: Methuen.

Castles, S. & Davidson, A. 2000. Citizenship and migration: Globalization and the politics of belonging. New York: Routledge.

Eriksson, L. 1997. Maahanmuuttajat ja oikeuden rajat [Immigrants and the limits of justice]. In: T. Järvinen & A. Kortelainen (Eds.) Muukalaiset: Juridiikasta ja asenteista kansojen kohdatessa [Aliens: Juridical and attitudinal aspects of encounters of nations]. Helsinki: Edita, 22–30.

Gay, G. 1995. Mirror images on common issues: Parallels between multicultural education and critical pedagogy. In Ch. Sleeter, Ch. & P. McLaren (Eds.) Multicultural education: Critical pedagogy and the politics of difference. Albany, NY: State University of New York Press, 155–189.

Gollnick, D.M. & Chinn, Ph. G. 1998. Multicultural education in a pluralistic society. 5th Ed. Los Angeles, CA: California State University.

Hall, E.T. 1977. Beyond culture. New York: Anchor Press.

Hoffmann, D. 1992. Kritisches Argumentieren – oder kritische Erfassung der Wirklichkeit [Critical Argumentation]. In H. Paschen & L. Wigger (Eds.) Pädagogisches Argumentieren [Pedagogical Argumentation]. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 155–175.

Kreisberg, S. 1992. Transforming power: Domination, empowerment, and education. Albany: State University of New York Press.

Matilal, B. 1991. Pluralism, relativism, and interaction between cultures. In E. Deutsch (Ed.) Culture and modernity: East-West philosophic perspective. Honolulu: University of Hawaii Press, 141–153.

Matinheikki-Kokko, K. & Pitkänen, P. 2002. Immigrant policy and education of immigrants in Finland. In P. Pitkänen, D. Kalekin-Fishman & G. Verma (Eds.) Education and immigration: Settlement policies and current challenges. London-New York: Routledge/Falmer, 48–73.

Mezirow, J. 1991. Transformative dimensions of adult learning. San Francisco: Jossey-Bass.

Parekh, Bhikhu 2000. Rethinking multiculturalism: Cultural diversity and political theory. New York: Palgrave.

Pitkänen, P. 1997. Kun kulttuurit kohtaavat – etiikan näkökulma [Ethics of intercultural interaction]. In P. Pitkänen (Ed.) Näkökulmia monikulttuuriseen Suomeen [Cultural diversity in Finland] Helsinki: Edita, 68–77.

Pitkänen, P. 1998. Judgement, education and multiculturality. In K. Häkkinen (Ed.) , Multicultural education: Reflection on theory and practice. Jyväskylä: University of Jyväskylä. Continuing Education Centre, 43–48.

Pitkänen, P., Kalekin-Fishman, D. & Verma, G. 2002 (Eds.) Education and immigration: Settlement policies and current challenges, London-New York: RoutledgeFalmer.

Programme on immigration and refugee policy 1997. Helsinki.(Finland)

Smith, P. B. & Bond, M. H. 1993. Social psychology across cultures: Analysis and perspectives. Cambridge: Cambridge University Press.

Talib, M.-T.1999. Toiseuden kohtaaminen koulussa. Opettajien uskomuksia maahanmuuttajaoppilaista [Encountering the Other: Teachers and immigrant pupils in schools]. Helsingin yliopisto. Tutkimuksia 207. Helsinki: Hakapaino.

Taylor, E. W. 1994. Intercultural competency: A transformative learning process. Adult Education Quaterly, 44, (3), 154–174.

III. ČÁST | MULTIKULTURNÍ PŘÍSTUPY A METODY

9 Interkulturní komunikace jako úkol v poradenství pro imigranty 121
Mika Launikari

10 Demystifikovat druhého – zvládání interkulturních konfliktů pomocí aktivit Crossing Borders 136
Garba Diallo

11 Multikulturní poradenské kompetence – důsledky pro výcvik v poradenství citlivém k odlišnosti 157
Pia Nissilä a Marjatta Lairio

12 Sociálně-pedagogický rámec pro multiprofesní spolupráci při podpoře lidí v multikulturním kontextu 170
Juha Hämäläinen, Piia Puurunen a Mirja Määttä

Interkulturní komunikace jako úkol v poradenství pro imigranty

Mika Launikari

Koncept interkulturní komunikace 122
Interkulturní kompetence potřebné pro účinnou interkulturní komunikaci 123
Znalost jiných kultur jako základ účinné interkulturní komunikace (mindset) 123
Poradenství jako dovednost chování (skillset) 124
Vliv rodiny na interkulturní komunikaci a multikulturní poradenství 126
Postoje poradce k jiným kulturám (heartset) 128
Tlumočníci jako facilitátoři mezikulturní komunikace 128
Závěry 131
Otázky a úkoly 131
Literatura 132
Příloha 1. | „Model RAINBOW“ pro výcvik v multikulturním poradenství 133
Literatura 135

Kapitola 9

Neustále rostoucí mobilita lidí s intenzivnějšími kontakty mezi různými kulturami ve světě a rozvoj multikulturní výchovy a pracovního trhu ve všech evropských zemích vyžadují, abychom rozvíjeli své komunikační dovednosti a kompetence tak, aby odpovídaly životu, studiu a práci v kulturně rozmanitých společnostech.

Pravidelnější kontakt s jinými kulturami zpochybňuje náš vlastní způsob myšlení a přitahuje naši pozornost k otázce, kdo ve skutečnosti jsme a kdo jsou ostatní. Jak jsme pravděpodobně všichni zažili, není vždy snadné chápat lidi, kteří jsou od nás značně odlišní, a vycházet s nimi. Proto nelze význam zvýšeného sebeuvědomění a lepšího porozumění jiným kulturám a také dobrých interkulturních komunikačních dovedností mezi poradci zdůraznit dostatečně.

Tato kapitola zkoumá nároky související s interkulturní komunikací v kontextu poradenství pro imigranty. Cílem článku je definovat koncept interkulturní komunikace a popsat kompetence potřebné pro úspěšnou interkulturní komunikaci. Text zahrne také některé hlavní kulturní rozdíly, kterých by si měl být poradce při práci s klienty z imigrace vědom. Dále se článek zabývá využitím tlumočníků jako facilitátorů komunikace při poradenském setkání poradce a klienta z imigrace. Věnuje se zkušenostem finských poradců a očekáváním, která s tlumočením a tlumočníky spojují.

Koncept interkulturní komunikace

Fenomén interkulturní komunikace existuje po celou dobu, co se spolu setkávají jednotlivci z odlišných kultur. Proces komunikace, do níž jsou zapojeni lidé z různých kultur, v posledních desetiletích důkladně studovali badatelé z celého světa (například Bennett 1998, Storti 1990). Studium interkulturní komunikace je plodnou půdou pro mezioborovou analýzu. Zájem o toto téma je silný mezi antropology, etnometodology, sociálními psychology a vědci z méně teoreticky zaměřených oblastí jako je mezinárodní obchod a politika. Vědci proto představili řadu teorií a modelů toho, co se reálně děje, když lidé interkulturně komunikují.

Jak tedy rozumíme jeden druhému, když nesdílíme společný kulturní základ? Nejprve se musíme zaměřit na opak interkulturní komunikace, *monokulturní komunikaci* (Bennett 1998), abychom mohli identifikovat pozitivní charakteristiky použitelné v komunikaci interkulturní. Monokulturní komunikace je založena na stejném chování, přesvědčení, jazyku a hodnotách. Díky tomu staví každodenní interakce mezi členy téže kultury na zhruba stejných definicích okolního světa a na normách a tradicích, které sdílejí všichni. Tyto podobnosti umožňují členům téhož kulturního prostředí odhadovat chování druhých a předpokládat společné vnímání reality. Monokulturní komunikace je tedy založena na podobnostech.

Jak víme, kultura může být založena na společných znacích jako je národnost (*finská, polská*), etnicita (*Romové, Židé*), zeměpisná lokalita (*severní Švédsko, jižní Itálie*), náboženství (*islám, křesťanství*) nebo gender (*muž, žena*) (Collier 1997). Interkulturní komunikace ovšem neumožňuje vytvářet předpoklady podobnosti tak snadno. Jestliže definujeme kultury odlišností jejich jazyka, přesvědčení, chování a hodnot, je třeba, aby tyto rozdíly byly uznávány. Jednoduše řečeno, *interkulturní komunikaci lze definovat jako přímou interakci mezi lidmi, jejichž kultury se navzájem výrazně liší* (Bennett, M. 1998). Mezi prvky potřebné k navázání účinné a smysluplné interkulturní komunikace patří jazyk, neverbální komunikace, komunikační styl, hodnoty a názory.

Interkulturní kompetence potřebné pro účinnou interkulturní komunikaci

Interkulturní kompetence je schopnost komunikovat účinně a odpovídajícím způsobem v různých kulturních kontextech (Bennett, J. 2003). Podle modelu vytvořeného na základě odborné literatury (Bennett, J. 2003) sestávají interkulturní kompetence ze sad *mindset* (kognitivní proměnné), *skillset* (dovednosti v chování) a *heartset* (afektivní proměnné).

Mindset zahrnuje čistě znalostní oblasti jako kulturní sebeuvědomění, obecně a specificky kulturní rámce, vzorce vývoje identity a také porozumění kulturním adaptačním procesům. *Skillset* sestává z dovedností v chování, souvisejících se zvládáním interakcí, stresu a úzkosti, s naslouchání, pozorováním, sociální adaptabilitou, empatií, vytvářením vztahů, s definováním a řešením problémů. A konečně *heartset* se zabývá postoji a motivací a obsahuje mimo jiné zvídavost, vnímavost, trpělivost, vytrvalost, pružnost, iniciativu při zkoumání jiných kultur, respekt k hodnotám a přesvědčením druhých, odvahu brát na sebe odpovídající rizika a snahu o harmonii ve skupině a mezi lidmi.

Jiný rámec pro rozvíjení multikulturních poradenských kompetencí vytvořili Sue a kolektiv (1992; 1996). Tento rámec definuje řadu kompetencí – podobných těm v Bennettově modelu – kterými by kulturně kompetentní poradce měl ideálně disponovat. Model Sueho a spolupracovníků se zabývá mimo jiné vědomím sebe sama, povědomím o kultuře klienta a dovednostmi intervence, včetně verbálních a neverbálních komunikačních dovedností, a schopností spolupracovat s tlumočníky nebo kvalifikovanými bilingvními poradci na pomoci klientovi (viz více o Suem a kol. v kapitole 11 autorek Nissilä a Lairio). V následujícím textu se však budeme hlouběji zabývat určitými aspekty významnými pro interkulturní komunikaci s využitím Bennettova modelu interkulturních kompetencí (mindset, skillset, heartset).

Znalost jiných kultur jako základ účinné interkulturní komunikace (mindset)

Východiskem pro interkulturní komunikaci je, že v zájmu efektivní práce s lidmi z odlišných kultur si poradci musí nejprve uvědomit vlastní hodnoty, předsudky a přesvědčení a mít konkrétní znalosti o svém rasovém a kulturním dědictví. Poradce by měl také rozumět tomu, jak jeho zázemí ovlivňuje způsob, jakým osobně komunikuje a poskytuje poradenskou pomoc. Mottem interkulturního poradce by mohl být výrok z knihy o Tao čínského filozofa Lao-c' „Znát ostatní je moudrost, znát sám sebe je Osvícení."

Kulturní povědomí se úzce vztahuje k pojmům *etnocetrismu* a *etnorelativismu*. Etnocentrismus je přesvědčení, že vlastní kulturní/etnická skupina má ústřední význam, zatímco jiné jsou okrajové, a předpokládá se, že rozdíly neexistují. Etnocetrický postoj se zpravidla definuje jako takový, který na základě vlastního souboru norem a obyčejů posuzuje jiné skupiny jako méněcenné. To obvykle vede k utváření mylných předpokladů o ostatních na základě vlastní omezené zkušenosti. Etnorelativismus je přesvědčení, že žádná skupina není centrální ani okrajová a odlišnosti od ostatních lze plně integrovat. Etnorelativní stanovisko obnáší cítit se dobře s mnoha standardy a obyčeji a mít schopnost přizpůsobit své chování a soudy různým interpersonálním situacím (Bennett, M. 1998). (Viz též kapitolu 8 od Pirkko Pitkänen.)

Rozvoj interkulturní citlivosti a kompetence vyžaduje pozornost k subjektivním zkušenostem lidí. Pro poradce je k tomu, aby mohli poskytnout klientům pomoc, podstatné navázat s nimi dobrý vztah. Jestliže si přejete získat věrohodnost v očích adolescentních klientů a produktivně s nimi diskutovat, je nezbytné vědět něco o jejich kultuře (znát například slang, módu, hudbu, videohry, filmové hvězdy atd.). Totéž platí o různých kulturních skupinách. Jestliže chcete získat uznání a komunikovat s etnickými minoritami efektivně, je vhodné mít nějaké znalosti o jejich kulturním, historickém, sociálním a náboženském zázemí a také o současné sociopolitické

situaci. To znamená uznat, že existují rozdíly, jež je důležité v každé interkulturní interakci oceňovat a respektovat.

Poradci často mají k dispozici texty a další spolehlivé zdroje, z kterých mohou snadno získat potřebné informace o různých kulturních/etnických skupinách. Ale ne každou odpověď týkající se jiných kultur lze jednoduše nalézt prostřednictvím dostupných kanálů. Pokud nejste jako poradci obeznámeni s určitými kulturními otázkami, které se v průběhu poradenského procesu vynoří, je proto nejlepší citlivě se ptát klienta. Tím také potvrzujete význam těchto otázek a ukazujete zájem a ochotu dozvědět se něco o klientovi a jeho kulturním zázemí. Přesto by poradci měli také pracovat na své přípravě a získávat obecné informace o různých kulturách, a nespoléhat přehnaně na klienty, že budou jejich kulturními učiteli. Někdy může být dokonce pro poradce prospěšné spolupracovat s vhodnými asistenty, kteří představují kulturu klienta a mohou tak v poradenském sezení působit jako kulturní prostředníci. Tak lze vytvořit kvalitní podmínky pro účinnou přímou komunikaci mezi poradcem a jeho kulturně odlišnými klienty.

V souhrnu můžeme říci, že multikulturní poradenství a interkulturní komunikace neznamenají, že poradci by měli vědět co možná nejvíce o různých kulturách, ale spíše, že by si měli být vědomi dopadů kultury[1] na osobnost, chování a komunikační styl poradce i klienta (Metsänen 2000).

1| Například Evropskou unií oceněný program Rainbow (Duha) určený pro výcvik zaměstnanců v multikulturním poradenství a interkulturní komunikaci přistupuje ke kulturní diverzitě z hlediska prezentovaného Metsänenem (další informace o výcviku Rainbow viz přílohu 1 této kapitoly).

Poradenství jako dovednost chování (skillset)

Komunikace, vysílání a přijímání zpráv, je nedílnou součástí kultury. Kultura je významnou složkou komunikačního chování. Edward Hall tvrdí, že kultura *je* komunikace (Hall 1989). Komunikace se dělí do dvou klasických kategorií: verbální a neverbální. Ty jsou v praxi neoddělitelné. To, co je řečeno, je úzce propojeno s tím, jak je to řečeno. Dojem (tj. blízkost nebo odstup, spontaneita nebo rezervovanost), který o druhých lidech získáváme, je do velké míry založen na neverbální komunikaci (například gesta, výrazy obličeje, oční kontakt, dotek, tělesná vzdálenost) (Samovar a Porter 1997).

Ve verbální a neverbální komunikaci existuje velké množství kulturních rozdílů, které mohou ovlivňovat komunikaci a poradenský proces s jednotlivci z kulturně a jazykově odlišných prostředí. Jestliže jsou nesprávně pochopeny nebo interpretovány, mohou mnohé z těchto komunikačních rozdílů vážně ohrozit vztah mezi poradcem a klientem. Jestliže poradci nejsou s některými těmito odlišnostmi dostatečně obeznámeni, mohou také určité komunikační chování neúmyslně mylně interpretovat jako známky poruchy.

Nezapomínejte, že potenciál konfliktu je vyšší, když osoba z jedné kultury vstupuje do interakce s osobou z jiné kultury, protože obě riskují, že se setkají s předsudky, předpokládanými názory a stereotypy, založenými na naučených očekáváních. Jak poradci, tak jejich klienti musí být neustále ostražití vůči nesprávné interpretaci a úsudku, způsobeným chybou v komunikaci mezi kulturami. Individuální rozhodování je vždy složitý komunikační proces, a důsledky rozhodnutí proto mohou být závažné, zvláště je-li rozhodnutí založeno na vinou kultury špatně interpretované informaci. Proto je důležité, aby poradci měli povědomí o komunikačním chování a komunikačních stylech, které se mezikulturně liší, a také o potenciálním dopadu těchto odlišností na komunikační a poradenský proces.

Komunikační styly

V komunikačních stylech různých kultur byly zachyceny četné rozdíly. Nejvýznamnějšími a nejpodrobněji studovanými rozdíly jsou protiklady přímého vs. nepřímého a nízkého vs. vysokého kontextu. Kontext zde odkazuje k rozsahu přirozeného, z větší části neuvědomovaného porozumění, které lze od osoby vstupující do určité komunikační situace očekávat.

V následujícím textu jsou jako dva extrémy prezentovány přímý komunikační styl s nízkým kontextem a nepřímý styl s vysokým kontextem. Takřka žádná kultura není pokládána za čistě přímou nebo nepřímou. Většina kultur spadá někam mezi tyto dva extrémy a lze v nich nalézt rysy obou komunikačních stylů.

Přímá komunikace, nízký kontext

V nízkokontextových kulturách je většina informace obsažena ve verbálním sdělení a jen velmi málo je zakotveno v kontextu nebo mezi účastníky (Samovar a Porter 1997). Poradce, pracující s přímými a nízkokontextovými kulturami (například německou, skandinávskou, americkou) by měl vědět, že jsou zpravidla více heterogenní a individualistické a že užívají přímější komunikační styl. O jiné osobě v heterogenní společnosti toho lze méně předpokládat a v kultuře, kde lidé preferují nezávislost, spoléhání na sebe a větší emoční distanci, méně víme o ostatních (Hofstede 1994).

Lidé s přímým a nízkokontextovým stylem říkají, co si myslí, a míní to, co říkají. Sdělení je zpravidla jasné a zřetelné. Slova jsou primárním prostředkem komunikace: lidé více spoléhají na slova a ta jsou obvykle interpretována doslovně. Je důležité říci přesně, jak se věci mají. Neverbální podněty nefungují jako klíč k pochopení verbálního sdělení (Hall 1997).

Představitelé přímých a nízkokontextových kultur jsou obvykle lidé, pro které má tvář nevelký význam. Fakta a účelnost jsou důležitější než opatrnost v tom, co říkáte. Hlavním cílem komunikační výměny je přijímání a předávání informací. Kritika je otevřená. Je také možné říci ne a otevřeně lidi konfrontovat. Pravda je důležitější než šetrnost k citům druhého. Účelem komunikace je splnit daný úkol, ne potěšit druhého nebo strávit mnoho času vytvářením dobrých osobních vztahů.

Nepřímá komunikace, vysoký kontext

Ve vysokokontextových kulturách je většina informací ve fyzickém kontextu nebo ji lidé, kteří jsou součástí interakce, mají zvnitřněnou. Do verbálního sdělení je přímo zakódováno velmi málo. (Samovar a Porter 1997.)

Poradce pracující s nepřímými a vysokokontextovými kulturami (např. arabskou, japonskou, thajskou) by měl vědět, že mají tendenci být homogenní a kolektivistické. Lidé v sobě mají vysoce rozvinuté a jemné představy o tom, jak se většina interakcí bude rozvíjet, jak se oni a ostatní budou v konkrétní situaci chovat. Vzhledem ke kolektivní povaze těchto kultur lidé úzce spolupracují a obvykle vědí, co vědí všichni ostatní. (Hofstede 1994.)

Protože lidé ve vysokokontextových kulturách už se navzájem znají a rozumějí si vcelku dobře, rozvinuli spíše nepřímý styl komunikace. Lidé v kultuře s nepřímým a vysokokontextovým stylem mají menší potřebu být explicitní. Při předávání významu spoléhají méně na slova a na doslovný význam vyřčeného a více na neverbální komunikaci. Neverbální signály jsou klíčem k pochopení, že právě to, co není řečeno, může být sdělením (Hall 1997).

Představitelé nepřímých a vysokokontextových kultur jsou obvykle lidé, pro které je prvořadým účelem komunikační výměny udržení harmonie

a zachování tváře. Neztratit tvář[2] má přednost před „pravdou". Jestliže pravda zraňuje, je vhodné ji zmírnit. Co člověk řekne a co cítí, často není totéž. Konfrontaci se uhýbá, říci ne je obtížné a s kritikou se zachází velmi opatrně. Účelem komunikace je budování vztahu, který je vnímán jako nutný předpoklad pro splnění jakéhokoliv úkolu.

Výše jsme popsali hlavní rysy přímého a nízkokontextového, resp. nepřímého a vysokokontextového stylu. Komunikační dovednosti, jež berou v úvahu vysoko- a nízkokontextové kultury, přímost řeči, mezikulturně odlišné představy o času a prostoru, a také dovednosti interakce, jako například pravidla o střídání mluvčích, která mohou být v různých kulturách odlišně užívána a interpretována, mohou být pro poradce zásadními faktory. Poradci by také měli být citliví ke komunikačním odstínům – „ano" může mít řadu významů, „ne" v některých kulturách nemusí nezbytně znamenat absolutní ne. K dalším dimenzím, jež ovlivňují celou interkulturní komunikaci, patří mimo jiné gender (mužský vs. ženský; Tannen 1993), vzdálenost moci (vůdce vs. podřízený; Hofstede 1994) a pojetí času (lineární vs. cyklický nebo monochronní vs. polychronní; Hall 1989). Více detailů najdete ve 4. kapitole autorky Eleny Garcea v této knize.

2| Ztratit tvář znamená například ztratit kontrolu nad svými emocemi nebo jinak způsobit rozpaky na veřejnosti. Příkladem ztráty tváře je vyjádření hněvu nebo projev extrémních emočních výkyvů v chování na veřejnosti. Ten, kdo se takto projeví, je v mnoha kulturách považován za nehodného úcty a důvěry. Strach nebo vyhýbání se konfrontaci a konfliktům se přímo vážou k možné ztrátě tváře.

Vliv rodiny na interkulturní komunikaci a multikulturní poradenství

Podle Hofsteda (1994) žije většina lidí v našem světě ve společnostech, ve kterých zájem skupiny převažuje nad zájmem jednotlivce (kolektivistické kultury), a naopak menšina ve společnostech, kde nad zájmem skupiny převažuje zájem jednotlivce (individualistické kultury).

V individualistické kultuře má v porovnání s kulturou kolektivistickou zcela odlišnou roli rodina. V individualistických společnostech mají jednotlivci značnou osobní svobodu ve volbě profese a vzdělání, náboženské a politické příslušnosti a společenské role (Pedersen 1997). V západním světě, kde „Já" předchází „My", se vysoce cení sebeuskutečnění a nezávislost. Rozhodovací proces v kolektivistické kultuře prakticky znamená, že se na diskusi a rozhodování o důležitých záležitostech jednotlivce, který je od narození integrovaným členem silné, soudržné skupiny, podílí celá rozšířená rodina (například prarodiče, rodiče, strýcové a tety, bratranci a sestřenice atd.) (Hofstede 1994). Zdůrazňuje se společná odpovědnost, sociální užitečnost a přijetí autority (Pedersen 1997), a také loajalita k rodině (Hofstede 1997). „My" tak vždy předchází „Já".

Rodiny a občas i náboženští vůdcové minoritních komunit mají v multikulturním poradenství veliký význam. Když je to zapotřebí, lze je požádat, aby se zúčastnili poradenských sezení. V mnoha případech by k účasti na poradenském procesu, kde se probírají otázky studijního a pracovního života adolescentního imigranta, měli být přizváni členové jeho rodiny. Z pohledu poradce je interkulturní interakce s několika členy rodiny při poradenském sezení mnohem komplikovanější. Poradci například nemusí být vždy zřejmé, kdo je nejváženější osobou v místnosti nebo jak jsou v rodině nebo náboženské komunitě ve skutečnosti přijímána rozhodnutí.

Naopak klientům z různých kulturních prostředí může být nejasná role poradce. Poradce obvykle působí v kanceláři v administrativní nebo školní budově a pochází zpravidla ze stejného etnického prostředí jako majoritní populace. Proto jej lze snadno vnímat jako autoritativní postavu nebo dokonce utlačovatele. Poradci musí svou roli od počátku vyjasnit, zdůraznit důvěrnost a definovat cíle a povahu poradenství.

Odpovědností poradce je také pomoci klientům a jejich rodinám pochopit roli jejich vlastní kultury a rodiny a nové kultury v jejich životě. Například děti imigrantů běžně získávají jazykové kompetence (tj. jazyk nové vlasti) rychleji než jejich rodiče. To může vést k obrácení rolí, kdy děti začnou fungovat jako tlumočníci pro své rodiče, kteří tak na nich jsou různými způsoby závislí. Obrácení rolí může radikálně ovlivnit mocenské vztahy a rozhodovací procesy uvnitř rodiny. Najednou mají děti, hovořící jazykem země, mnohem více kontroly nad interakcemi v každodenních situacích (například na poradenském sezení) než jejich rodiče. Navíc se děti – díky svým jazykovým dovednostem – obvykle lépe kulturně integrují do hostitelské společnosti než starší členové rodiny. To může vytvářet napětí a vyústit do mezigeneračního konfliktu kvůli různým úrovním akulturace do nové kultury. V takovém případě by mělo být těm členům rodiny, kteří se domnívají, že potřebují s procesem kulturní adaptace odbornou pomoc, snadno dostupné poradenství.

Empatie

Empatie je klíčová vlastnost poradenství (Ridley a Upidi 2002) a zároveň dovednost potřebná v interkulturní komunikaci. Empatie, jak ji definuje Milton J. Bennett (1993), vyjadřuje pokus pochopit díky představě nebo porozumění hledisko druhého a toto porozumění mu sdělit. Je založena na předpokladu rozdílnosti a zahrnuje respekt k této rozdílnosti a ochotu dočasně se vzdát vlastního pohledu na svět a získat tak schopnost podílet se v představách na pohledu druhého. (Viz též o *komunikaci subjekt-subjekt* v kapitole 17 od Sabiny Charpentier.)

Interakce s kulturně odlišnými klienty a projevování empatie během poradenského procesu mohou být náročné a emočně vyčerpávající. Je proto užitečné znát určitá základní pravidla pro empatické reakce v průběhu multikulturního poradenského sezení.

Ridley a Upidi (2002) uvádějí následující obecné rady pro projevení empatie: odpovídat na základní témata *(tj. pozorně naslouchat, vyjadřovat jádro sdělení klienta jeho slovy)*, napravit nedorozumění *(tj. ověřovat svůj výklad u klienta)*, nepředstírat porozumění *(tj. žádat více informací/další objasnění)* a užívat čas způsobem, který odráží empatii *(tj. nespěchat, dobře si promyslet, co klientovi říci/odpovědět)*.

Dále Ridley a Upidi (2002) uvádějí následující doporučení, jak projevit empatii s ohledem na kulturu: dávejte pozor na vlastní kulturní předpojatost a předsudky *(tj. buďte tak objektivní, jak je to možné)*, vyhněte se stereotypům *(tj. vyvarujte se nadměrných zobecnění o kterékoliv kulturní skupině)*, zabývejte se kulturními a rasovými tématy v prvních fázích poradenského procesu *(tj. kulturní informace, které získáte od klienta, zaměřte osobně)* a používejte kulturní schémata *(tj. mentální struktury, které jsou charakteristické pro určitou kulturní skupinu, ale ne pro ostatní)*.

Schopnost účasti na citech prožívaných druhým je tím silnější, čím více si je poradce vědom kulturních odlišností klienta a čím více moudrosti a znalostí získal díky vlastním životním zkušenostem. V projevech empatie v interkulturní komunikaci má úspěch, opouští-li klient poradenské sezení s příjemným pocitem, že mu poradce naslouchal a rozuměl.

Postoje poradce k jiným kulturám (heartset)

Osobní střetnutí s rasismem nutně nepatří ke zkušenostem většiny poradců, kteří proto nemusí znát vysilující dopad takových střetů. Existuje nemálo důkazů, že dopady rasismu a sociálního vyloučení negativně ovlivňují tělesné i duševní zdraví lidí (Matinheikki-Kokko 1997). Proto si poradci musí být vědomi negativních emočních reakcí a důsledků, způsobovaných diskriminací, předsudky a stereotypy. Zároveň musí vědět, jak důležité je poznat individuální sílu každého klienta, aby se mohli na jeho problémy a traumatické životní zkušenosti zaměřit vyváženě.

Poradci by se měli snažit pochopit sami sebe jako rasové a kulturní bytosti a aktivně usilovat o nerasistickou identitu. Jinými slovy, poradci by měli být schopni rozpoznat limity svých kompetencí a v případě nutnosti hledat odbornou pomoc u kvalifikovanějších kolegů. Poradcům se doporučuje vyhledávat vzdělávací, konzultační i praktické zkušenosti a zlepšit tak své porozumění a efektivitu v práci s kulturně odlišnou populací.

Jedním z účinných způsobů, jak dosáhnout dobrých interkulturních komunikačních dovedností, je četba odborných časopisů a sledování nejnovějších výzkumů a teoretických poznatků v mezikulturní práci. Jinou efektivní cestou, jak poradci mohou rozšiřovat a kultivovat své znalosti a porozumění minoritním skupinám, je zapojit se do etnických/kulturních aktivit mimo běžný poradenský kontext. Účast na událostech, společenských setkáních a tradičních oslavách v komunitě může být pro poradce dobrou příležitostí vidět kulturně odlišné klienty v jejich přirozeném prostředí. To pak může přispět k zaujetí méně kritického a pružnějšího mentálního postoje k interakcím s jinými kulturami v budoucnu.

Tlumočníci jako facilitátoři mezikulturní komunikace

Klienti z imigrace, kteří jsou málo zběhlí v jazyce užívaném v zemi, kde žijí, se bez odpovídajících prostředků komunikace v poradenské situaci setkávají s obrovskými obtížemi. Bez využití profesionálního tlumočníka může být poradenský proces nejen neproduktivní, ale nadto extrémně frustrující pro poradce i klienta. Pro úspěšnou komunikaci je rozhodující využít náležitě školených tlumočníků, kteří zajistí přesné předávání i přijímání sdělení. Využití tlumočníka patřičným způsobem je dovednost, které je nutné se naučit.

Tlumočení lze zajistit buď v přímém kontaktu, po telefonu nebo prostřednictvím videokonference. Nejvhodnější a nejefektivnější způsob je přímé tlumočení poradenského sezení, kde se všichni zúčastnění – poradce, klient a tlumočník – fyzicky nacházejí na tomtéž místě. Telefon nebo videokonferenci lze při tlumočení použít, není-li tam, kde faktické sezení poradce a klienta probíhá, tlumočník k dispozici.

Výsledky ankety týkající se využití tlumočníků

V následujícím textu jsou prezentovány výsledky nepříliš rozsáhlé ankety týkající se využití tlumočníků v poradenství pro imigranty. Anketa byla provedena e-mailem na jaře 2004 s cílem shromáždit pro tento článek určité praktické a empirické informace od poradců pracujících s tlumočníky. Respondenty bylo 20 finských poradců ze vzdělávacího a zaměstnaneckého sektoru, pravidelně pracujících s klienty z imigrace a s tlumočníky.

Finským respondentům byly položeny následující otázky:

- Jaké zkušenosti máte obecně z práce s tlumočníky v poradenství pro klienty z imigrace? Popište krátce pozitivní i negativní zkušenosti, které jste z tlumočení osobně získali.
- V jakých typech situací tlumočníka používáte? Popište krátce, jaká témata, o kterých diskutujete s klienty, musí být tlumočena.
- Jaké jsou odborné kvality dobrého tlumočníka? Jakým způsobem podle vašich zkušeností kvalifikovaný tlumočník pracuje?
- Jak reagují klienti z imigrace na uplatnění tlumočníků při poradenském sezení? Jestliže máte příklady jejich reakcí, popište je prosím konkrétně.
- Jak ovlivňuje tlumočník váš vlastní způsob komunikace a způsob, jakým komunikuje váš klient? Jak očekáváte, že se bude tlumočník v komunikaci pohybovat mezi vámi a vaším klientem?

Pozitivní a negativní zkušenosti z práce s tlumočníky

Podle respondentů je nejpozitivnějším aspektem práce s tlumočníkem při poradenském sezení to, že pomáhá soustředit se na podstatné a pohodlně přenést informace přes jazykové a kulturní bariéry beze změny obsahu. Přesto musí poradci chápat, že tlumočníci předávají obsah klientových výroků a jeho emočních vyjádření pouze přibližně, protože slova a významy jsou mezi jazyky často nepřenosné (Tribe 1999). Finští respondenti však často zažívají obtíže při čtení neverbální komunikace klienta, a za velmi poučný označili rozhovor o celé komunikaci, který mohli vést s tlumočníkem po překladu.

Při některých příležitostech vznikají s tlumočením či tlumočníky problémy nebo těžkosti. Obvykle jde o problémy praktické povahy, například že vzdělaných a školených tlumočníků není dostatek a nejsou tedy snadno dostupní vždy, když je potřebujeme. Zvláště to platí pro tlumočníky málo užívaných cizích jazyků, s kterými je nutné dojednat schůzku týdny před samotným tlumočením. Jiným problematickým aspektem je, že někdy se klienti objeví u poradce, aniž by měli dohodnutou schůzku na určitý čas. Někdy očekávají, že tlumočník bude okamžitě po ruce a pomůže jim probrat občas velmi naléhavé a komplikované téma, které samotný poradce bez odpovídajícího tlumočení jednoduše nemůže vyřešit.

Poradci by se i přes přítomnost tlumočníka měli při rozhovoru vždy obracet na svého klienta. „Mluvíte ke svému klientovi, ne k tlumočníkovi," poznamenalo shodně několik respondentů. Zdá se však, že klienti z imigrace mají tendenci hovořit k tlumočníkovi, ačkoliv by měli být obráceni k poradci a mluvit především k němu.

V krátkodobém pohledu může být tlumočení vnímáno jako značně časově a energeticky náročné, na což finští poradci ve svých odpovědích poukazovali. Zároveň však odhadovali, že z dlouhodobého hlediska šetří využití tlumočníků čas i peníze, a to nejen pro poradenské služby, ale ještě významněji pro samotné klienty z imigrace.

Typické situace využití tlumočníků

Tlumočení je obvykle zapotřebí, když jde o hlubší rozhovor mezi poradcem a klientem imigrantem. Typickým případem, kdy bývá na poradenské sezení přizván tlumočník, je sestavování plánu osobní integrace, hledání práce nebo studijního plánu pro klienta. Vedení informační schůzky pro skupiny imigrantů na různá témata (například o systému vzdělávání a školení v nové domovské zemi nebo o tom, jak žádat o práci nebo o studijní místo) vyžaduje přítomnost tlumočníka vždy.

Občas je tlumočník prospěšný i v případech, kdy se probírají záležitosti soukromější povahy, týkající se imigranta. Klienti z minoritního prostředí často mají naléhavé potřeby, na kterých závisí jejich další život a které vyžadují okamžitou intervenci. Takové potřeby mohou zahrnovat hledání vyhovujícího ubytování, pomoc s právními záležitostmi a zajištění finanční podpory. Tyto intervence uspokojují primární potřeby a etablují poradce jako někoho, kdo může pomoci, a tím připravují půdu pro další, jemnější zásahy.

Profesionální kvality tlumočníka

Finští respondenti vyjmenovali řadu kvalit, kterými by měl dobrý tlumočník disponovat. Podle jejich odpovědí zahrnují profesionální kvality fakt, že tlumočník je povinen přetlumočit vše, co je

řečeno, nesmí nic přidat ani vynechat. Tlumočníci by neměli vést konverzaci s klientem, aniž by doslovně přeložili obsah těchto diskusí poradci. Kvalifikovaní tlumočníci jsou nezaujatí, jsou vázáni striktní důvěrností vůči klientům a skládají přísahu o dodržení profesionálního tajemství. Tlumočník musí být plně nestranný a nemá povoleno vystupovat jako mluvčí nebo zástupce imigranta. Zkušení tlumočníci jsou také obeznámeni, alespoň v určitém rozsahu, s tématy, která tlumočí (například vzdělávání, zaškolování a otázky pracovního trhu). Výhodou pro tlumočníka samozřejmě je, má-li alespoň pracovní znalost kultury, kterou imigrant reprezentuje. Ačkoliv by tlumočník v poradenském sezení měl vystupovat neutrálně, přesto se od něj očekává otevřenost a empatie.

Reakce imigrantů na užití tlumočníků v poradenství

Podle respondentů obvykle klienti z imigrace využití tlumočníků oceňují, protože dobře chápou výhody, které jim tlumočení přináší. Je zdvořilé, aby profesionální poradce dal klientovi na vědomí několik dní předem, že poradenskému sezení bude přítomen tlumočník. Výběr tlumočníka by měl vždy být probrán s klientem. Tak má klient možnost lépe se připravit a mentálně přizpůsobit nadcházející poradenské situaci.

Někteří účastníci průzkumu poukázali na to, že se mohou objevit problémy nebo obtíže, jestliže tlumočník reprezentuje kulturní nebo etnickou skupinu, ke které cítí klient z historických, náboženských, konfliktových nebo jakýchkoliv jiných důvodů antipatii. To může poradenský proces negativně ovlivnit – klient nebude tlumočníkovi důvěřovat a nebude dosaženo pokroku. V této vzácné situaci je obvykle třeba tlumočníka nahradit jiným, ke kterému má imigrant neutrálnější postoj. Jestliže výměna tlumočníka není možná, měl by se poradce pokusit o smíření mezi klientem a tlumočníkem a zajistit tak, aby poradenské sezení mohlo pokračovat v atmosféře vzájemného pochopení.

Občas tlumočení ztěžují regionální dialekty klientů, jestliže tlumočník není s konkrétním dialektem seznámen. Jedinou radou zde je požádat imigranta, aby pokud je to možné používal místo svého dialektu standardní jazyk. Také pohlaví tlumočníka může občas způsobit obtížné situace: muži z některých kultur nemusí být ochotni pracovat se ženou tlumočnicí a trvají na tom, aby měli za tlumočníka muže. Nakonec byl zmiňován jeden důležitý aspekt. Přes důvěrnost mezi tlumočníkem, poradcem a klientem mohou mít někteří klienti stále obavy z úniku informací do své etnicko-kulturní komunity.

Tlumočení ovlivňující poradenský proces

Individuální poradenské sezení je tlumočením ovlivňováno v mnoha směrech. Finští respondenti uváděli pronikavé zlepšení interakci mezi nimi a klienty, když byl přítomen tlumočník a usnadňoval komunikaci. Úlohou tlumočníka však je pouze tlumočit konverzaci mezi poradcem a jeho klientem. Tlumočník se nesmí na rozhovoru mezi poradcem a klientem podílet, jeho rolí je pouze tento rozhovor umožnit.

Respondenti zdůrazňovali, že poradci by měli věnovat pozornost způsobu, jímž v poradenském sezení, které je tlumočeno, komunikují. Měli by hovořit v krátkých větách, vyslovovat slova zřetelně, vynechávat nadbytečná slova, vyhýbat se komplikovaným výrazům a dělat více přestávek, aby práci tlumočníka zjednodušili. Táž pravidla samozřejmě platí pro imigrantského mluvčího.

Navíc respondenti zmiňovali, že by poradci měli strávit dostatek času vyjasněním konkrétních termínů (například pracovní administrativa nebo vzdělávací slovník), aby si byli jisti, že sdělení bude pro klienta z imigrace co možná nejzřejmější. Tlumočník poskytuje poradci jistotu, že klient sdělení chápe a rozumí složitým otázkám, které se probírají a popisují. Respondenti tvrdili, že tlumočení dodává rozhovoru na hloubce a celému poradenskému procesu na kvalitě.

Závěry

Tato kapitola se soustředila na představení kritérií efektivní interkulturní komunikace a dále popsala roli tlumočníků v poradenství pro imigranty. Pokud chceme udržovat sociální vztahy a zlepšovat je, potřebujeme spolupracovat a lépe rozumět jeden druhému. Pak se může vyvíjet stabilnější lidská komunita, založená na ochotě všech lidí zapojit se do společnosti a pomocí komunikace pracovat na dobrých vztazích s ostatními. Ovšem lidé – poradci a jejich klienti z imigrace – často nesdílejí společný jazyk a jsou tedy schopni komunikovat pouze s pomocí tlumočníků. To, zda interkulturní komunikace uspěje nebo selže, závisí především na komunikujících, nikoli na tlumočníkovi. V interkulturní interakci by každý z nás měl mít silnou vůli překonávat potenciální mezery v komunikaci a usilovat o lepší vzájemné porozumění. K přerušení komunikace mezi poradcem a klientem z imigrace vede jedině nedostatek upřímné dobré vůle.

Jak upozornila dr. Janet Vick (2001), nikdy nebude existovat „kuchařka" postupů pro poradenství pro kulturně odlišné populace ani pro efektivní komunikaci s nimi. Proces rozvíjení vlastních dovedností v interkulturní komunikaci a multikulturním poradenství je celoživotní hledání, které lze nejlépe vystihnout jako kontinuum. Vzdělávání jednoho dne někde začne a od tohoto okamžiku navždy pokračuje dál v nepřerušovaných uspořádaných sekvencích, jež zahrnují jak teoretické studium, tak praktické interakce s jinými kulturami v reálném životě. Jedině díky vyššímu uvědomění, prohlubujícím se znalostem a lepším dovednostem, jež mají vztah ke kultuře jedince, dokážou poradci navázat s imigranty spojení a kulturně odpovídající vztahy. Ačkoliv v multikulturním poradenství zatím nemáme jednoduše použitelnou „knihu receptů", k dispozici je řada způsobů a metod – jak jsme popsali v tomto článku – jak mohou poradci zvýšit svou kulturní citlivost vůči klientům z imigrace, pokud jde o komunikaci.

Otázky a úkoly

1) Jak by někdo z odlišného kulturního zázemí reagoval na první návštěvě ve vaší kanceláři? Jak by vnímal vaše kolegy? Jak vás jako poradce? Zkuste se na situaci podívat „novýma očima" z perspektivy klienta.
2) Najdete ve své rodné řeči pět nebo šest idiomatických vyjádření, která mohou způsobovat komunikační obtíže, když mluvíte s někým, pro koho je vaše mateřština druhým jazykem?
3) Proč je důležité rozpoznat vedle rozdílů také podobnosti mezi kulturami?
4) Jak jako poradce přistupujete ke svým klientům z imigrace, pokud jde o pozdrav a kladení otázek? Zkuste najít obecné i kulturně specifické situace, ve kterých se s imigranty z různých kulturních prostředí zdravíte nebo se jich na něco ptáte. Sepište seznam zdvořilých a jasných způsobů, jak zdravit a klást otázky.
5) Jaký typ zkušeností máte z práce s tlumočníky? Uvažujte o bodech uvedených v této kapitole: jsou vaše zkušenosti víceméně stejné nebo se od popsaných výrazně liší?
6) Jaký názor máte na spolupráci s rodiči v poradenství pro adolescenty a pro dospělé klienty?
7) Kdy byste povzbuzovali klienty, aby přišli s rodiči nebo naopak pracovali v poradenském procesu sami?

Literatura

Bennett, J. 2003. Developing intercultural competence – A Trainer's perspective. Nepublikovaný materiál ze semináře.

Bennett, M. 1998. Basic concepts of intercultural communication. Selected readings. Yarmouth, ME: Intercultural Press.

Bennett, M. 1993. Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. In R. Michael Paige (Ed.). Education for the intercultural experience. Yarmouth, Maine. Intercultural Press, 21–71.

Collier, M-J. 1997. Cultural identity and intercultural communication. In L. Samovar & E. Porter. Intercultural communication. A reader. 8th ed. Belmont, CA: International Thomson Publishing, 36–44.

Hall, E. 1989. Beyond culture. New York: Anchor Books/Doubleday.

Hall, E. 1997. Context and meaning. In L. Samovar & E. Porter. 1997. Intercultural communication. A reader. 8th ed. Belmont, CA: International Thomson Publishing, 45–54.

Hofstede, G. 1994. Cultures and organizations – Intercultural cooperation and it importance for survival. London: HarperCollinsBusiness.

Matinheikki-Kokko, K. 1997. Challenges of working in a cross-cultural environment. Jyväskylä. University of Jyväskylä. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 131.

Metsänen, R. 2000. Monikulttuurinen ohjaus [Multicultural Counselling]. In J. Onnismaa, H. Pasanen, T. Spangar. Ohjaus ammattina ja tieteenalana 2: Ohjauksen toimintakentät [Guidance as a Profession and as a Science 2: Operational Contexts of Guidance]. PS-kustannus, 180–195.

Pedersen, P. 1997. Culture-centered counseling Interventions – Striving for accuracy. Thousand Oaks, CA: Sage.

Ridley, C. R. & Udipi, S. 2002. Putting cultural empathy into practice. In P. Pedersen, J. Draguns, W. Lonner, J. Trimble (Eds). Counselling across cultures. 5th ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 317–333.

Samovar, L. & Porter, E. 1997. An introduction to intercultural communication. In Samovar L. & Porter, E. Intercultural communication. A reader. 8th ed. Belmont, CA: International Thomson Publishing, 5–26.

Storti, C. 1990. The art of crossing cultures. Yarmouth, Maine: Intercultural Press.

Sue, D. W., Ivey, A. E. & Pedersen, P. B. 1996. A theory of multicultural counseling and therapy. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.

Sue, D.W., Arredondo, P. & McDavis, R.J. 1992. Multicultural counselling competences and standards. A call to the profession. Journal of Counseling and Development vol 70, 477–486.

Tannen, D. 1993. Gender and Conversational Interaction. New York: Oxford University Press.

Tribe, R. 1999. Bridging the gap or damming the flow? Some observations on using interpreters/bicultural workers when working with refugee clients, many of whom have been tortured. British Journal of Medical Psychology 72, 567–576.

Vick, J. 2001. Cultural Awareness and Implementation: The School Counselor's Role, Research paper. University of Georgia. (Dostupné na internetu na adrese: http://www.arches.uga.edu/~jvick/Graduate%20Coursework/researchpaper.pdf)

Příloha 1. „Model RAINBOW" pro výcvik v multikulturním poradenství

Úvod

Vzrůstající počet imigrantů a uprchlíků v moderních evropských společnostech přímo ovlivňuje každodenní práci poradců, kteří v sektorech zaměstnání, vzdělání, zdraví a sociální péče jednají s klienty z odlišných kulturních a etnických prostředí. Poradci zastávají klíčovou pozici při usnadnění integrace skupin migrantů do všech rozměrů života v novém domově. Obzvlášť důležitá je v tomto kontextu pomoc imigrantům při získání dostatečné kompetence v jazyce užívaném v zemi a dalších podstatných dovedností prostřednictvím vzdělávání a tréninku, zvyšujících jejich budoucí zaměstnatelnost na pracovním trhu. Mnoho poradců však není vybaveno specifickými kompetencemi ke zvládání nároků kulturní a etnické diverzity ve své práci (Launikari 2002).

Výcvik pro zaměstnance v multikulturním poradenství na evropské úrovni

Jeden z prvních pokusů vyvinout v Evropě interní výcvikový kurz zaměřený na multikulturní poradenství a interkulturní komunikaci a určený pro poradce podniklo šest evropských zemí (Česko, Dánsko, Estonsko, Finsko, Itálie a Řecko) v letech 1999–2001. Cílem tzv. projektu RAINBOW bylo navrhnout a zavést společný evropský zaměstnanecký výcvikový kurz v multikulturním poradenství pro odborníky v oblasti zaměstnávání a vzdělávání, kteří poradensky pracují s imigranty, uprchlíky a etnickými minoritami (Launikari 2002).

Výcvikový kurz RAINBOW vycházel ze skutečnosti, že na konci devadesátých let v Evropě takřka neexistovaly národní nebo celoevropské výcvikové kurzy zaměřené na kulturní diverzitu v poradenství. Účastníci kurzu byli seznámeni s následujícími hlavními tématy výcviku RAINBOW, jejichž návrh vznikl v uvedeném partnerství:

- základní pojmy a procesy v multikulturním poradenství
- společenský rámec multikulturalismu a kulturní diverzity v Evropě
- etické principy poradenství v multikulturním kontextu
- kulturně citlivé poradenství v praxi
- kompetence v multikulturním poradenském vztahu
- multikulturalismus na místní a globální úrovni
- dovednosti vytváření sítí kontaktů v multikulturním kontextu
- interkulturní komunikace v poradenské profesi
- tlumočníci jako komunikační facilitátoři v poradenství pro imigranty
- teoretický rámec multikulturního poradenství a pracovní metody
- přístupy vyvinuté pro multikulturní poradenství a řešení problémů s cílem snížit napětí mezi poradcem a klientem z imigrace

Do zaměstnaneckého výcviku RAINBOW, který probíhal ve všech šesti partnerských zemích ve stejnou dobu, se v roce 2001 zapojilo kolem 100 poradenských praktiků se zájmem o multikulturní poradenství, tj. 15–20 účastníků z každé země. Výcvikový kurz (80 hodin) sestával z písemného přípravného úkolu, třídenního výcvikového semináře, videokonferenčního setkání mezi zúčastněnými zeměmi a dalšího distančního vzdělávání ve virtuálním učebním prostoru na internetu.

Shrneme-li zpětnou vazbu získanou od účastníků po výcviku, zdá se zjevné, že multikulturní poradenství by se mělo v budoucnu stát klíčovou oblastí rozvoje v zaměstnanecké a vzdělávací oblasti v Evropě (Launikari 2002). Nejvýznamnějším dopadem projektu RAINBOW bylo, že inicioval diskusi o důležitosti multikulturních poradenských kompetencí v Evropě, a to jak na pracovní, tak na politické úrovni. V roce 2002 zahrnula Evropská komise projekt RAINBOW do externího hodnocení společně s dalšími 150 úspěšnými evropskými pilotními projekty. Na základě výsledků tohoto hodnocení byl projekt RAINBOW

vybrán k zařazení do publikace *Good Practices on Intercultural dialogue (Osvědčené postupy v interkulturním dialogu)*, kterou Evropská komise vydala v roce 2004.

Aktivity RAINBOW po roce 2002

Práce na dalším rozvíjení modelu výcviku RAINBOW (obsah, metody, struktura, praktické využití, počet účastníků atd.) pokračuje od roku 2002 v režii původních partnerů projektu, vedení se ujalo Finsko. Finský koordinátor RAINBOW – Centrum mezinárodní mobility CIMO (Centre for International Mobility) – a univerzita v Jyväskylä uspořádaly v letech 2002 a 2004 dva zaměstnanecké výcvikové kurzy (120 hodin) o multikulturním poradenství pro finské poradce. Oba výcvikové programy byly z velké části založeny na obsahu a struktuře původního výcvikového modulu RAINBOW.

Nejdůležitějším prvkem, na který se výcvikové programy (2002 a 2004) zaměřovaly, bylo zvýšení interkulturního uvědomění účastníků. Tímto konkrétním tématem se z různých hledisek zabývala velká část aktivit, výcvikové materiály, některé úkoly distančního studia a řada diskusí. Klíčovou dimenzí kurzů bylo sdílení myšlenek a zkušeností mezi účastníky. Tento rozměr byl zvlášť nápadný v úkolech distančního studia mezi kontaktními vyučovacími obdobími. Bylo zdůrazňováno vytváření profesionálních sítí a osobních vztahů, a tak byly úkoly distančního studia zaměřeny například na vybudování místních sítí s imigranty a poradenskými odborníky v různých institucích, které pro imigranty poskytují služby. Účastníci zjistili, že jim tyto úkoly výrazně pomáhají v jejich každodenní práci a také při získávání většího porozumění různým kulturám (Launikari a Puukari 2004).

Vedle původních šesti partnerských zemí projektu byly výcvikový modul RAINBOW a jeho webové stránky propagovány na mezinárodních fórech (například konference, semináře, veletrhy) v několika evropských zemích (jako Francie, Island, Španělsko či Velká Británie). Informace o výcvikové zkušenosti RAINBOW se ve velkém rozsahu rozšířily v evropských médiích (publikacích, časopisech, novinách) a přispěly k diskusi o tom, jak by měly být organizovány výcvikové programy pro poradce, aby poradenské služby mohly už dnes lépe reagovat na potřeby kulturně odlišných klientů v Evropě.

Literatura

Launikari, M. 2002. Multicultural Counselling Competence – Necessity for the Future. Equal Voices – Magazine 2002 (issue 10), Vienna. European Monitoring Centre on Racism and Xenophobia.

Launikari, M. & Puukari, S. 2004. Multicultural Counselling Skills – Necessity for the Future. Paper presented at the Conference Promoting New Forms of Work Organisation, and other Cooperative Arrangements for Competitiveness and Employability, Athens, Greece, January 23–25, 2004.

Demystifikovat druhého – zvládání interkulturních konfliktů pomocí aktivit Crossing Borders

Garba Diallo

Úvod 137
Přístupy ke zvládání interkulturních konfliktů 138
Podněty pro přístup k různým typům konfliktů 139
Zaměření této kapitoly 140
Pozadí 140
Ústřední myšlenky a východiska projektu Crossing Borders 141
Vývoj konceptu a metod projektu Crossing Borders 142
Osobní rozměr 143
Dánská lidová střední škola 144
Semináře „učit se žít spolu na Blízkém východě“ 144
Hlavní aktivity Crossing Borders 145
Celková struktura programu 149
Následné akce a udržování vytvořených kontaktů ke zmírnění kulturního šoku z návratu 149
Potřebnost a role třetí strany 152
Možná využití v jiných kontextech 153
Otázky a úkoly Interkulturní aktivity podle Garby Diallo 154
Literatura 155
Seznam dopozručené literatury 156

10 Kapitola

Úvod

Protože zrod konfliktu zřejmě vyvěrá z hlubokého strachu z cizince, je životně důležité, aby se lidé setkávali, jednali spolu, zbavovali se mýtů a navzájem odhalovali svou lidskou povahu. Tak bude druhý zrcadlit nás samotné. Je jisté, že vedle strachu, prvotní příčiny lidského konfliktu, jsou dalším nebezpečným zdrojem soustavného hledání a potřeby nepřítele hluboce zakořeněné přímočaré interpretace monoteistických představ „dobra proti zlu“ a toho, že první zvítězí nad druhým. Tato úzká perspektiva staví buď na nás, nebo na nich, místo na nás společně s nimi.

Tady leží skutečný význam setkání, interakce, poznávání, jak žít a přijímat nutnost a krásu kulturní diverzity, která může být stejně důležitá jako biologická diverzita vesmíru. Jakmile druhý dostane tvář podobnou naší, bude méně důvodů k úzkosti a strachu z něj. V centru řešení interkulturních konfliktů, jejich zvládání a proměny v interkulturní porozumění a poradenství je oslabení strachu z druhého. Xenofobie často vzniká a udržuje se dezinformací, nevědomostí a škodlivým zobecňováním. Možná proto lidé stále cestují tisíce mil, aby se setkávali a diskutovali o sporných otázkách. Dokonce i ty nejvíce technologicky superpokročilé společnosti s vybavením pro telekonference stále pořádají setkání, kde se lidé mohou potkat tváří v tvář. Darren Roberts tvrdí: „Při osobním setkání se v krátkém čase seznámíme s mluvou, vzhledem, přesností, tónem, způsobem oblékání, věkem, sexualitou, sebeobrazem, sebedůvěrou, postoji, přetrvávajícími zraněními a tak dál.“ Autor pokračuje, „Cokoliv, co člověk může zjistit zrakem, čichem, dotekem, hmatem a sluchem. Zapojuje se zde všech pět smyslů.“ (Darren Roberts)

Nejefektivnějším způsobem oslabení a odstranění xenofobie je tedy zbavení druhého – cizince a nepřítele – mýtů prostřednictvím přímého setkání, dialogu a spolupráce na rovnoprávné úrovni. Nestačí jen, aby se dominantní skupina setkala s ovládanou, jejíž členové připraví exotické jídlo a zatančí tance, které potěší první skupinu, jež se může nadchnout, jak jsou domorodci nebo imigranti rozkošní a jejich kultura barvitá. Má-li mít setkání smysl pro obě strany, musí odlišné skupiny společně skočit do ohně nebo ledové vody a naučit se nějakým užitečným znalostem či dovednostem, případně jako rovnocenní účastníci společně vytvořit užitečný výsledek. Kanadský Úřad veřejných služeb k tomu uvádí, že když členové různých sociálních skupin posílí vzájemnou interakci, stereotypy se mohou změnit. Kontakt může vyvrátit mylné nebo negativní stereotypy. Lidé mohou být například přesvědčeni, že členové určité skupiny jsou vesměs líní, aniž by si to přitom mysleli o konkrétních členech této skupiny, které znají osobně. Má-li vyšší míra kontaktu přinést dopad ve změně stereotypů, musí být splněny určité podmínky:

- Všichni členové skupiny musí mít rovné postavení.
- Členové skupiny by se měli rovnocenně podílet na spolupráci směřující ke společným cílům a kontakt mezi nimi by měl být přátelský a rozmanitý spíše než povrchní nebo pouze častý.
- Důležité autority musí proces změn podpořit (Jelking a Sajous 1995).

Příklad tohoto typu interkulturních setkání tvoří základní myšlenku programu Crossing Borders (Překračování hranic), jehož prostřednictvím se arabská a izraelská mládež a pedagogové setkávají přes rozhraní konfliktu. Program pro mládež je obsahem i formou odlišný od programu učitelů, oba jsou však založeny na tomtéž konceptu. Program pro mladé se zaměřuje na základy analýzy konfliktů a nástroje pro jejich zvládání, základy komunikace a novinářských dovedností, zatímco program pro učitele se soustředí spíše na interkulturní znalosti, porozumění a pedagogické dovednosti, které mají učitelům pomoci reagovat na problémy související s konflikty, jimž musí čelit jejich žáci a studenti. Místo zaměření na konflikt, který rozděluje jejich společnosti, je tedy východiskem a ohniskem to, co mladí mezi 16 až 20 lety potřebují, zájmy a starosti, které jsou jim společné. Tyto společné zájmy zahrnují

účast na hledání trvalého míru v regionu, potřebu dát najevo své názory, získávání moderních mediálních a komunikačních dovedností stejně jako sport, hudbu a internet – to vše jim pomáhá úspěšně zvládat školu. Do programu pro učitele přicházejí arabští a izraelští učitelé společenskovědních oborů. Ať jsou to Palestinci, Izraelci nebo Jordánci, všichni se potýkají s typickými problémy a nároky, k nimž patří jednání se studenty, administrativa a dopad konfliktů na jejich žáky a studenty, nedostatek prostředků a časová a prostorová omezení. Na setkáních mají učitelé z obou stran konfliktu mnoho témat k diskusi a příležitostí učit se z nápadů a zkušeností druhých při řešení a zvládání podobných častých učitelských problémů. Na následujících stránkách bude popsáno pojetí, aktivity a metody programu Crossing Borders, který představuje příklad pozitivního interkulturního setkávání na rovnoprávné úrovni pro vzájemný užitek. Jeho principy lze uplatnit při různých mezikulturních či interkulturních setkáních a kooperačních aktivitách směřujících ke společným cílům.

Přístupy ke zvládání interkulturních konfliktů

Než se zaměříme na různé typy konfliktů a odpovídající přístupy k nim, je důležité jasně říct, že konflikt je součástí života, každé změny, rozvoje a růstu. Můžeme tedy s jistotou prohlásit, že konflikt není špatný sám o sobě. Dále, abychom zabránili možné záměně mezi konfliktem a násilím, uvádíme stručnou definici konfliktu a toho, čím se liší od násilí.

- Konflikt je vztah mezi dvěma nebo více jednotlivci či skupinami, které mají (nebo si myslí, že mají) vzájemně neslučitelné cíle. Může jít také o rozpor mezi dvěma či více osobami, který může vést k napětí a násilí.
- Násilí se skládá z činů, slov, postojů, struktur nebo systémů, které způsobují fyzické, psychické, společenské, kulturní a environmentální škody nebo brání lidem dosáhnout plného (pozitivního) lidského potenciálu (Fisher a kol. 2003).

Tradičně byly konflikty vnímány jako něco, co:

- je objektivní a má správné řešení;
- se týká jednotlivých oponentů, kteří se navzájem obviňují;
- má vítěze a poraženého a kde je legitimní použít otevřenou nebo skrytou moc: v lásce a válce je vše dovoleno;
- je zneklidňující a je nutné to odstranit.

Nyní však odborníci mají tendenci pohlížet na konflikt jako na situaci:

- ve které nemá nikdo výhradní právo na pravdu;
- zahrnující různé jednotlivce nebo skupiny ve vzájemném konfliktu;
- která může vést k prohře na obou stranách, výhře na jedné a prohře na druhé nebo k oboustranné výhře podle toho, jak je zvládnuta;
- která je lidskou realitou v každé společnosti a je nutné se jí zabývat;
- zahrnující aktivní účastníky, kteří za ni sdílejí odpovědnost.

Ať je konflikt uvnitř skupiny nebo mezi skupinami, obecným přístupem by mělo být potvrzení jeho existence, nalezení skutečného jádra sporu, vyslechnutí různých hledisek, pomoc účastníkům při hledání cest k společnému rozřešení konfliktu, dosažení dohody a odpovědnosti za ni a naplánování následného setkání, na kterém se řešení zhodnotí (Chang 1994).

Podněty pro přístup k různým typům konfliktů

- **Instrumentální konflikt** se týká hmatatelných problémů, prostředků, metod, procedur a struktur. Odpovídajícím přístupem k tomuto typu konfliktu se zdá být řešení problému tak, aby se pomocí vyjednávání, smlouvání a kompromisů dosáhlo rozhodnutí.
- **Konflikt zájmů** se týká přidělování času, peněz, práce, prostoru atd. Vhodným přístupem k tomuto typu konfliktu je zřejmě přímé vyjednávání mezi stranami nebo prostřednictvím jejich zástupců s cílem dosáhnout dohody.
- **Osobní konflikt** se dotýká identity, vlastní hodnoty, loajality, narušení důvěry, odmítnutí apod. Přiměřeným přístupem k tomuto konfliktu je otevřená komunikace a průhlednost umožňující vzájemné porozumění základním potřebám, obavám, zájmům a také postojům, které účastníci zaujímají. Potřeby jsou to, o čem je každá ze stran přesvědčena, že nemůže postrádat, zájmy jsou to, co každá ze stran opravdu chce mít, a konečně postoje jsou to, o čem každá ze stran říká nebo prohlašuje, že to musí mít, dělat nebo nedělat.
- **Konflikt hodnot** se dotýká náboženství, politiky, ideologií a dalších hlubokých přesvědčení. Protože tyto hluboké hodnoty nejsou předmětem vyjednávání nebo kompromisu, nejvhodnějším přístupem k tomuto typu konfliktů je otevřený a dlouhodobý dialog pro hlubší vzájemné porozumění a přijetí práva každého na odlišnost.

A konečně, pravidlem číslo jedna v přístupu ke konfliktům je zapojení znesvářených stran do celého procesu od začátku přes realizaci až po hodnocení výsledku. Tak se mohou s výsledky ztotožnit a doufejme i sdílet odpovědnost za budování a udržování dobrých vztahů uvnitř skupin i mezi nimi.

Zaměření této kapitoly

Tato kapitola popíše základní myšlenky programů Crossing Borders, které jsou určeny pro mládež a učitele, s cílem nabídnout řešení interkulturních konfliktů pomocí demystifikace druhého. Kapitola se dále pokusí prokázat, že setkávání, učení, vzdělávání a spolupráce na společných zájmech jako tým (produkce, tvorba, řešení problémů, simulace, hraní rolí atd.) na neutrální půdě a na rovnoprávné úrovni pomůže nakonec dát druhému (nepříteli) lidskou tvář. Podobná zkušenost ze společných aktivit při naprosté rovnosti bude působit jako pozitivní krok směrem k interkulturnímu poradenství. Pozitivní zkušenosti přispívají ke zdravému osobnímu rozvoji ve smyslu sebedůvěry, získávání nových a užitečných sociálních dovedností, kulturních kompetencí a rozšíření sítě sociálních vztahů.

Pozadí

Projekt Crossing Borders zahájila v roce 1999 Mezinárodní lidová kolej (International People's College, IPC) v dánském Elsinoru s cílem podpořit dialog mezi mladými lidmi a učiteli/pedagogy na Blízkém východě. Crossing Borders je rozšířením semináře Učit se žít společně na Blízkém východě (Learning to Live Together in Middle East), který byl zahájen v roce 1994, po historické dohodě z Osla mezi izraelskými a palestinskými vůdci. Mezi lety 1994 a 1998 se pedagogové z Izraele, Palestiny, Jordánska, Egypta a Tuniska každé léto na dva týdny setkávali s cílem vzájemně se poznat, porovnat, jak se konflikt prezentuje ve vzdělávacích systémech jednotlivých zemí, a zjistit, jak mohou jako pedagogové přispět k mírovému procesu. V roce 1999 se seminář transformoval do projektu nazvaného Crossing Borders, jehož hlavní aktivity se měly v regionu odehrávat tak často, jak to situace dovolí.

Ústřední myšlenky a východiska projektu Crossing Borders

Základní myšlenka projektu Crossing Borders vychází z přesvědčení, že ve stále více se globalizujícím světě se život, práce a vzdělávání v multikulturním prostředí stávají spíše pravidlem než výjimkou. Proto se předpokládá, že nabývat kulturního uvědomění, znalostí, porozumění a dovedností nebude pro lidi nadále pouze užitečnou, ale přímo nezbytnou životní dovedností. K dosažení těchto znalostí a kompetencí nestačí o jiných lidech, kulturách a místech jen číst nebo hovořit. Je nutné se s druhou stranou setkávat, vstupovat do interakcí, učit se, pracovat a společně tvořit či produkovat i přes fyzické, kulturní a především psychologické hranice. Jde o to vstoupit do dialogu na rovných základech a skočit do bláta společně. V závěru této kapitoly se pokusíme obhájit využití přeshraničních aktivit jako přístupu k prevenci konfliktů, k jejich zmírnění, řešení, zvládání, transformaci, komunikaci o nich a k vzájemnému porozumění v globalizujícím se světě. Koncept Crossing Borders jako takový není omezen jen na geografické hranice, ale především na mnohem problematičtější rozdělení psychologická, genderová, profesní, sociální, ekonomická a generační atd.

Pokud se odvážíme pozorovat dění v dnešním světě, snadno uvidíme, že geografická blízkost, staletí kontaktů, obchodování, sdílené přírodní zdroje, rozšíření znalostí, nadzvuková letecká doprava, okamžitá komunikace a materiální růst neodstranily mylné vnímání a další překážky ve světě, a tím spíše na Blízkém východě. Mírové soužití, svobodné setkávání lidí a kulturní výměnu a spolupráci přes kulturní hranice ještě nemůžeme vnímat jako samozřejmé.

Navíc se údajná transformace světa v jeden globální trh nepřenesla do vzájemného porozumění, uznání, přijetí a respektu ke kulturní diverzitě jako k pozitivnímu a nezbytnému zdroji pro individuální a kolektivní rozvoj. Vyšší míra bohatství a znalostí nevyústila ani do větší solidarity uvnitř národů a mezi nimi.

To je závažný problém, který nelze ignorovat ani rozřešit pouze na oficiální úrovni. Oficiální zásahy je třeba propojit s trvalým kontaktem, dialogem a spoluprací mezi prostými lidmi stejně jako na úrovni vzdělávací, kde lze prokázat, že lidé na všech stranách toho mají společného více, než vidíme v televizi a jiných masových médiích. Jak tvrdí Einhorn a kol. (2001):

- Přímá zkušenost je nejlepším způsobem, jak začít poznávat libovolnou kulturu.
- Odlišnosti mohou být zprvu vnímány jako hrozba. Když poprvé vstupujeme do interakce s členy jiné kultury, máme tendenci přehlížet podobnosti a všímat si jen odlišností, i když všichni sdílíme z 98 % totožnou DNA a jsme mnohem více stejní než odlišní – na to se ale zpočátku snadno zapomene.
- Často se vyskytuje stereotypizování v důsledku nadměrné generalizace, zvláště mezi těmi, kdo vstupují do kontaktu s jinými kulturami jen občas. Uvnitř skupin vždy existuje větší variabilita než mezi nimi.
- Přesně z tohoto důvodu uvedeného výše nám vlastní kulturní identita není zjevná, dokud nevstoupíme do interakce s jinými, kteří mají odlišné zázemí.
- A konečně, kultury se stále mění, zvláště pokud navzájem na sebe působí.

Zkušenosti z celého světa ukázaly, že osobní dialog při setkání na rovnoprávné úrovni pomáhá vytvářet lepší porozumění a vzájemný respekt přes hranice. Čím více se lidé setkávají, tím více objevují, kolik mají společného, a tím méně proto žijí ve strachu z neznámého na druhé straně ulice, městské čtvrti nebo hranice.

Pokud jde o vleklý a mnohostranný izraelsko-palestinský konfliktu na Blízkém východě, nebyly vrcholné politické mírové dohody bez všeobecné účasti dostatečně účinné. Mají-li být podobné mírové dohody realizovány a udrženy,

musí zahrnovat všechny. Podstatné je zapojit do celého procesu lid. V oblastech jako je Blízký východ, kde jsou dvě třetiny populace mladší 25 let, je záležitostí spravedlnosti a obecné demokracie zahrnout také hlasy mládeže a pedagogů. Mládež je budoucností společnosti a pedagogové jsou těmi, kdo mládež především připravují pro místní a globální občanský vývoj. Dalším důvodem, proč volit jako cílovou skupinu mladé, je, že jsou ve formativním věku, díky kterému jsou vnímavější, otevřenější a dychtiví po poznání. Možná více, než kterákoliv generace před nimi, mají dnešní mladí mnohé identity, sahající od osobní přes lokální ke globální. Tyto mnohostranné identity se podobají jednotlivým vrstvám cibule. Díky moderním telekomunikačním technologiím jsou dnes mladí také v intenzivnějším spojení přes hranice než jiné generace kdykoliv dříve.

Učitelé zůstávají pro žáky a studenty nejdůležitějšími rozmnožovateli informací, myšlenek, vědomostí, hodnot a postojů. Cílem programu je rozvíjet mezi učiteli přeshraniční kompetence a propojení. Získat a vyškolit jednoho učitele znamená získat mnoho studentů, čtenářů a budoucích členů společnosti. Proto je oslovení učitelů a pedagogů vědomým uznáním pozice vzdělání jako klíče k rozvoji pozitivního občanství na místní, národní i globální úrovni. Prostřednictvím pedagogů lze posilovat a prosazovat interkulturní porozumění a respekt k druhé straně.

Pedagogové a učitelé fungují pro své studenty a žáky jako modely rolí. Předpokládá se proto, že aktivní účast učitelů kultivuje zájem komunity vstupovat do dialogu se členy komunity z jiných kulturních skupin.

Vývoj konceptu a metod projektu Crossing Borders

Koncept, metody a programy Crossing Borders byly inspirovány osobní zkušeností autora a jeho profesním vývojem v životě, při studiu a práci v rozmanitých multikulturních kontextech. K hlavním hnacím silám rozvoje Crossing Borders (Lawson 1996) patřil mimo jiné systém dánské lidové střední školy (folk high school), rozsáhlá četba a celoživotní vzdělávání, vyučování na Mezinárodní lidové koleji (IPC) v Dánsku, a také vedení přednášek a školení multikulturních skupin a mezinárodních rozvojových pracovníků, v kombinaci s hlubokým zájmem autora o Blízký východ a jeho zkušenostmi z této oblasti. V následujícím textu budou představeny faktory a zdroje základních principů, konceptů a metod Crossing Borders (Diallo 1999).

Osobní rozměr

Autor vysvětluje: „Narodil jsem se v roce 1956 v přeshraniční rodině kmene Fulani *(kočovný národ, pohybující se v západní Africe bez respektu k hranicím – pozn. překl.)* v malé vesnici o šesti či osmi domácnostech v jižní Mauretánii v západní Africe. Byl jsem vychováván podle vzdělávání Fulani spolu se čtyřmi staršími sestrami, jedním starším a dvěma mladšími bratry. Moji rodiče, podobně jako ostatní obyvatelé vesnice, nechodili do školy. Nikdo neuměl číst a psát v žádném jazyce. Když přišli členové kolonizujícího kmene vybírat daně, museli s lidmi mluvit prostřednictvím tlumočníků. Díky množství stád dobytka jsme se pokládali za bohaté, byli jsme svobodní jako ptáci a pyšní na svou soběstačnost a vztah symbiózy s místním prostředím. Lidé věřili v koncept jednoty v diverzitě – jednotní v životě tím, že jsou nedílnou součástí vesmíru, a jednotní v lidství jako součást jediné lidské rasy, byť se různí v kultuře, náboženství, jazyce, životním stylu a vzhledu. Diverzita je pravidlem, monokulturalismus výjimkou. Lidé byli velmi skeptičtí k západním školám a věřili, že to, co jejich děti mohou získat ve škole, nevyrovná to, oč mohou přijít doma. Proto se od nikoho z mých bratrů a sester neočekávalo, že půjde do školy. Tak jsem jako kovboj pobíhal s kravami až do svých patnácti let, když jednoho dne navštívila naši vesnici škola z nejbližšího města. Škola pozůstávala asi z 50 chlapců, všichni byli v khaki šortkách, plastových botách, bílých košilích a čepicích. Pochodovali a zpívali v podivném jazyce. Nadchlo mě to a prosil jsem otce, aby mě poslal do školy. Za pár dní jsem seděl za otcem na velbloudovi, před kterým běžely tři dojné krávy. Jedna kráva byla na školní poplatky, druhá pro rodinu, která se mne ujme, a třetí měla zajistit mé živobytí.

Následujícího dne mě přiměli přidat se k davu stovek černých a hnědých chlapců, kteří se snažili mluvit tou podivnou cizí řečí: francouzsky. Pravidlem školy bylo, že na školním dvoře, vymezeném svévolně – bez zdí, plotu nebo jiné jasné hranice, není povolen žádný místní dialekt. Rozzlobení učitelé nás mohli kdykoliv vystopovat a potrestat za používání „kmenového“ jazyka. Vedle jazykového mučení byl také celý obsah vzdělávacího systému o cizích lidech, místech, věcech, myšlenkách a hodnotách, oslavoval cizí historii a stál proti naší vlastní kultuře a identitě. To mě podnítilo přidat se k ostatním a vytvořit tajnou skupinu, v níž jsme se navzájem učili své mateřské jazyky, což bylo zakázáno (Diallo 1993). Začal jsem systémem pohrdat a utíkal jsem zpátky domů, až jsem školu nakonec opustil a začal hledat cesty ze země, abych získal vzdělání podle své volby. Když mi bylo devatenáct, dostal jsem se do Kataru, státu v Perském zálivu, kde jsem mezi lety 1976 a 1986 strávil deset let studiem a prací. Když jsem získal bakalářský titul a diplom v pedagogice, odjel jsem do Norska, kde jsem pracoval ve zdravotnictví a v organizaci Červený kříž a mezitím jsem studoval v kurzech politologie, mezinárodních vztahů, environmentálních a rozvojových studií, informatiky, britských a amerických studií a také jsem získal diplom na pedagogické fakultě v Oslu. Zároveň jsem velmi aktivně prosazoval zájmy imigrantů: stal jsem se předsedou Panafrické společnosti v Norsku a přednášel o dopadech etnických konfliktů v africkém Sahelu se zvláštním zaměřením na Mauretánii a Súdán. Při jednom ze svých přednáškových turné jsem se v roce 1990 ve Stockholmu setkal s profesorem Dani Nubudere z Ugandy, který v té době učil africká a mezinárodní studia na Mezinárodní lidové koleji (IPC) v Elsinoru. Pozval mne na letní mezinárodní kurs IPC v roce 1991, abych proslovil přenášku o africko-arabských konfliktech v Mauretánii a Súdánu.“

Dánská lidová střední škola

Autor pokračuje: „V roce 1992 mi byla nabídnuta příležitost stát se členem učitelského sboru IPC a učit africká a středovýchodní studia a studia udržitelného rozvoje. Právě zde, na IPC se studenty a učiteli z více než 30 zemí, včetně Číňanů a Tibeťanů, Arabů a Izraelců, Jihoafričanů – černých, bílých i míšenců, Japonců, Korejců, Chorvatů, Srbů, Bosňanů, Albánců a tak dále, jsem zažil sílu přímé interakce, společného života, studia a práce na rovnoprávné úrovni jako nejdůležitějšího kroku k interkulturnímu poznání, porozumění a mírovému soužití." Mohou sem přijít studenti od 18 let a zažívat život a učení v multikulturních souvislostech, kde se hroutí ustálené stereotypy a lidé začínají ostatní vnímat a zacházet s nimi jako s jednotlivci a následně zjišťují, že ne každý Japonec dokáže v kuchyni sestavit fotoaparát, ne všichni Američané jedí u McDonalda a – co je nejdůležitější, učí se, že rozdíly ve skupinách jsou často větší než rozdíly mezi nimi. Také zjišťují, že různé typy inteligence, moudrosti a vědění jsou mezi jednotlivci a kulturními skupinami na celé zeměkouli rovnoměrně rozmístěny. Neplatí, že by kultura X byla inteligentnější než kultura Z. Studium v tak stimulujícím prostředí má dvojí přínos. Studenti se prostřednictvím ostatních dozvídají více o sobě samých a vlastní kultuře a zároveň se učí o jiných kulturách a hodnotových systémech svých kolegů studentů a učitelů. Učení zde probíhá neustále a všude. Více informací o Dánské lidové střední škole najdete v publikaci „Land of the Living" od Stevena M. Borishe, která představuje souhrnný zdroj informací o tomto liberálním systému vzdělávání dospělých (Borish 1991).

Semináře „učit se žít spolu na Blízkém východě"

Jakmile historický stisk rukou mezi dnes již zesnulým izraelským premiérem Jicchakem Rabinem a prezidentem Jásirem Arafatem zpečetil dohodu v Oslu v září 1993, vznikla myšlenka, že lidová střední škola by se mohla stát ideálním neutrálním místem, kam by bylo možné přivést izraelské a palestinské pedagogy, aby se tu učili navzájem poznávat a zjistit, jak by jako pedagogové mohli přispět k hledání míru ve své válkou rozdělené Svaté zemi. Proto se mezi lety 1994 a 1998 každé léto 40 arabských a izraelských pedagogů účastnilo seminářů, kde se společně dozvídali o sobě navzájem s cílem rozvíjet vzdělávací myšlenky, aktivity, metody a programy, které by mohly sloužit jako moduly pro výchovu k mírovému soužití. Programy Crossing Borders pro mládež a pedagogy byly vyvinuty na základě zkušeností ze seminářů Učit se žít společně (Learning to Live Together) (Diallo 1998).

Autorovu přirozenou žízeň po vzdělání a objevování velmi povzbudilo vyučování multikulturních skupin studentů s bohatým a rozmanitým osobním a akademickým zázemím i životními zkušenostmi. To ho inspirovalo k hledání a rozsáhlému studiu knih a dalších vzdělávacích materiálů o interkulturní komunikaci a spolupráci. Vznikla přitom pozitivní řetězová reakce, když mu každá kniha nabídla další inspiraci ke čtení.

Hlavní aktivity Crossing Borders

Aktivity Crossing Borders jsou rozděleny do dvou programů. Původní a rozvinutější je program pro mládež. Jeho úspěch inspiroval učitele a vychovatele, jejichž žáci a studenti se jej účastnili, a vyjádřili zájem o program určený přímo jim. Program pro mládež byl tedy spuštěn v roce 1999, zatímco učitelský program se otevřel na počátku roku 2004. Na následujících stranách jsou oba programy podrobně popsány.

Program pro mládež

Od samého počátku (1999) sestávaly hlavní aktivity mládežnického programu Crossing Borders z každoročních čtrnáctidenních tréninkových kurzů pro pokaždé novou skupinu čtyřiceti izraelských, palestinských a jordánských mladých lidí, získaných místními koordinátory. Vzhledem k délce a potřebě dobrého zázemí na neutrální půdě se kurzy konají v Dánsku. Během kurzu účastníci podstoupí intenzivní výcvik ve zvládání konfliktů, v interkulturních komunikačních dovednostech, v základech novinářství a dozvědí se o roli médií. To jim dává rámec k vedení tvořivého dialogu, když společně žijí a pracují na tvorbě časopisu. Kurz vrcholí vydáním časopisu jako konkrétního konečného produktu, který si účastníci vezmou domů.

Další základní aktivitou Crossing Borders jsou čtyřdenní následné semináře pro účastníky letního kurzu. Jsou pořádány v listopadu a březnu v Turecku. Semináře fungují také jako neutrální fórum k setkání a oživení kontaktů a k získání dalšího výcviku ve zvládání konfliktů, komunikaci a žurnalistice. Navíc semináře zajišťují účastníkům možnost sdílet a vyměňovat si informace o procesech probíhajících v jejich regionu a o tom, jak konflikt ovlivňuje je samotné i jejich komunity. Získávají také příležitost zhodnotit předchozí aktivity a vydání časopisu a připravovat individuální i společné články pro příští vydání. Od jeho založení v roce 1999 bylo v programu Crossing Borders vyškoleno kolem 350 mladých perspektivních novinářů z Izraele, palestinské autonomie a Jordánska. Časopis Crossing Borders má aktuálně za sebou 24 čísel. Do konce roku 2004 se uskuteční dalších pět dvoutýdenních letních kurzů a deset regionálních seminářů v Turecku.

Jako vzdělávací rámec pro shromáždění a udržení aktivity mladých v programu Crossing Borders představuje vydávání a distribuce dvouměsíčního magazínu mimořádně významnou činnost. Časopis psaný výhradně mladými a pro mladé na Blízkém východě je distribuován do středních škol, klubů mládeže, komunitních center a dalších organizací, které v tomto regionu působí nebo se o něj zajímají. Jednou z nejzajímavějších a nejnáročnějších metod, které program rozvinul, je společné psaní článků. Mladí lidé jsou školeni a koučováni při psaní společných článků na základní témata, jako je zeď oddělující Palestinu a Izrael, kontrolní stanoviště, sebevražedné útoky, Jeruzalém nebo židovské osady na okupovaných územích. Během seminářů si účastníci vyměňují návrhy článků a vzájemně si poskytují zpětnou vazbu a kritiku. Publikování společných článků v magazínu povzbuzuje společné vlastnictví, odpovědnost a zájem o distribuci časopisu a podporu jeho čtenosti přes hranice konfliktu.

Ediční rada časopisu je tvořena čtyřmi místními koordinátory (izraelským, palestinským, arabsko-izraelským a jordánským). Pozice šéfredaktora se mezi koordinátory střídá. Koordinátoři dále zodpovídají za získávání účastníků, organizaci národních setkání, shromažďování článků a distribuci magazínu a vytváření sítí v příslušném sektoru.

Program pro učitele

Tak jako v programu pro mládež je základním cílem programu Crossing Borders pro učitele povzbuzování zdravého dialogu a posílení porozumění a rovnoprávné spolupráce mezi učiteli přes hranice. Tento cíl je zajišťován poskytnutím

neutrálního a podnětného prostoru, kde zúčastnění učitelé dostávají speciální výcvik. Zatímco trénink mládeže je zaměřen na základní zvládání konfliktů a na komunikační a mediální dovednosti, seminář učitelů se týká pedagogických a interkulturních dovedností a kompetencí. Zároveň se dělí o zkušenosti a vyměňují si názory na pedagogické a interkulturní otázky ovlivňující jejich společnosti. Program zahrnuje čtrnáctidenní letní semináře v Dánsku, čtyřdenní workshop v Turecku, národní setkávání v každém sektoru a dvě společná setkání v Jeruzalémě. Navíc účastníci vydávají pedagogický časopis určený k všeobecné distribuci v jejich školách a komunitách i šířeji.

Dva letní semináře

Letní semináře se konají během letních prázdnin učitelů. Semináře dávají učitelům jedinečnou příležitost zvýšit znalosti, rozšířit své regionální sítě, oživit již existující dovednosti a společně získat nejnovější mezikulturní kompetence. Jako první setkání s účastníky z druhé strany se semináře konají na neutrální půdě a ve stimulujícím vzdělávacím prostředí. V takovém prostředí se účastníci mohou dozvídat o sobě navzájem prostřednictvím sdílení osobních zkušeností. Navíc mohou na sebe a své vzdělávací systémy pohlédnout očima těch druhých. Výsledek takové interakce a výměny rozšiřuje osobní obzory a odborné kompetence pedagogů.

K zajištění maximální diverzity jsou zváni účastníci z různých škol a regionů a usiluje se přitom o rovnovážné zapojení obou pohlaví, různých náboženství, věkových skupin, sociálního zázemí a národností. Klíčovým kritériem pro výběr je individuální zájem o dialog a spolupráci s kolegy učiteli z jiných kultur. S cílem dále zdůraznit rovnováhu je společným jazykem programu i pedagogického časopisu angličtina.

Hlavním tématem učitelského programu je přínos pedagogů k interkulturní výměně a spolupráci napříč kulturami. Dosahuje se jej prostřednictvím interaktivního dialogu, vzájemného učení a společné tvorby kulturních a vzdělávacích programů. Dalším aspektem takového přínosu je kritické zkoumání a analýza toho, jak jednotlivé vzdělávací systémy a média povzbuzují nebo naopak brzdí spolupráci a kulturní výměnu uvnitř regionů i mezi nimi. Účastníci se věnují těmto tématům a přitom se učí dovednostem nezbytným k profesionálnímu zvládání existujících příkladů mylného kulturního vnímání, předsudků a stereotypů, které tvoří hlavní překážku při akceptování diverzity jako pozitivního zdroje individuálního a kolektivního rozvoje. Uvedené dovednosti by měly dát učitelům schopnost předávat tyto pozitivní a demokratické postoje a znalosti dále, svým studentům a komunitám. K nedílným součástem programu patří výcvik ve zvládání konfliktů, vyjednávání, mediace, výchova k lidským právům a demokracii.

Pokud jde o strukturu, program seminářů obsahuje dopoledne hlavní přednášky na ústřední témata, odpoledne patří workshopům a večery prezentacím a společenským aktivitám. Do programu jsou zahrnuty exkurze a studijní návštěvy souvisejících vzdělávacích institucí. Dále účastníci uplatňují mediální dovednosti, které si osvojují, při psaní článků pro pedagogický časopis a při vývoji učebních modulů, simulačních aktivit, které mohou později používat ve svých školách. Učitelé mají možnost navzájem si představit své názory a pohledy. Pracují společně, ve dvojicích a skupinách a výstupy ze své práce prezentují na zasedáních celého pléna. Účastníci také dostávají příležitost vcítit se do kůže toho druhého a vidět tak situace z odlišné perspektivy, jinýma očima. Zúčastnění učitelé dostávají za úkol připravit zvláštní vyučovací hodiny na mezikulturní témata podle vlastního výběru. Ty poté prezentují kolegům z jiných kulturních skupin a získávají od nich zpětnou vazbu.

Regionální workshopy

Cílem těchto workshopů je poskytnout učitelům vzdělávací fórum k opětovnému setkání, sdílení informací a zkušeností a k podání zpráv o tom, jak využili zkušeností z předešlého semináře a jakou zpětnou vazbu dostali od svých studentů či žáků a ve svém společenském prostředí. Workshopy představují pro učitele také skvělou příležitost vylepšit program na základě zkušeností z jeho používání.

Národní setkání učitelů zapojených do programu Crossing Borders

Jako součást každého semináře a workshopu pořádají místní koordinátoři v jednotlivých sektorech setkání s cílem vybrat a připravit účastníky aktivit. Po návratu účastníků ze seminářů a workshopů organizují koordinátoři v každém ze sektorů setkání zaměřené na reflexi a hodnocení. Tato národní setkání fungují pro učitele jako fóra ke sdílení názorů a pohledů na celkový vývoj projektu v národní skupině. Po každém setkání shrnují místní koordinátoři zprávy a posílají je pro informaci všem partnerům a manažerům projektu.

Společná setkání

Jako výraz solidarity a empatie s izraelskými a palestinskými kolegy se společná setkání odehrávají v Jeruzalémě. Ke společnému setkání ve Svatém městě jsou pozváni všichni učitelé, kteří se zúčastnili předchozích seminářů a workshopů. Program společného setkání obsahuje přednášky externích mluvčích, následované příspěvky samotných účastníků. Účastníci se pak rozdělí do workshopů, aby si vyměnili informace, nápady, zkušenosti a názory na projekt. Na základě svých zkušeností s projektem jsou účastníci vedeni a povzbuzováni, aby vyjádřili své naděje a představy o budoucím dialogu na Blízkém východě.

Příprava prvního setkání s druhou stranou

Odpovídající příprava účastníků předtím, než se setkají se svými protějšky, je prvním krokem k úspěšnému setkání. Proto se po pečlivém a podrobném výběru účastníků v každém sektoru koná několik setkání, kde se účastníci seznámí se základní myšlenkou a obsahem programu i s předpokládanými výzvami, jež je čekají, a s možnými přínosy, které jim celé dobrodružství může nabídnout. Připravují se mimo jiné na to, že se setkají, budou žít, spolupracovat a zapojovat do dialogu s lidmi, kteří pocházejí z odlišných prostředí, s odlišnými příběhy, názory, přesvědčeními a způsoby přístupu k věcem. Pro účastníky je důležité vědět a očekávat, že různí lidé mohou vidět tutéž věc naprosto odlišně. To, co sami pokládají za historická fakta, bude dost možná vnímáno jako zfalšované výmysly k ospravedlnění určitých politických zájmů. Potřebují být silní, schopní naslouchat opačnému názoru a přinést si s sebou velké a bystré uši spíše než velká ústa. V podobných situacích můžeme očekávat kulturní šok.

Další věcí, kterou účastníci musí vědět, je, že nezastupují nikoho než sebe samotné. Je také naprosto přijatelné změnit svůj názor nebo postoj. Na závěr se proto nevydávají a nepodepisují žádné závěrečné deklarace, komuniké, úmluvy nebo jiné dohody. V hovoru by účastníci měli používat zájmeno „já“ spíše než „my“, aby zdůraznili skutečnost, že mluví výhradně za sebe. Přicházejí se setkat se svými vrstevníky z řad kolegů jako rovní s rovnými, aby se v absolutní rovnosti navzájem učili jeden od druhého i společně. Program se soustředí na otázky společného zájmu a záležitosti obecného užitku. Účastníkům se doporučuje přivézt s sebou informační materiály, fotografie a kulturní předměty, které symbolizují jejich osobnost a kultury. Příprava je vedena koordinátory, experty z různých oblastí a manažery Crossing Borders.

V průběhu setkání

Při příjezdu jsou účastníci uvítáni. Se všemi se zachází se stejným respektem a jsou ubytováni v téže budově. Ti, kteří nemají námitek, jsou

ubytováni s někým z jiné kulturní skupiny. Po úvodu jsou účastníci rozděleni do skupin různých barev (s označeními jako jablka, jahody apod.), které dostanou na starost určité úkoly, třeba úklid a úpravu stolů po jídle nebo koordinaci mimoprogramových aktivit.

K prolomení ledů je první polovina dne věnována skupinové dynamice. Součástí je minuta ticha, během níž mohou účastníci uvažovat nad tím, proč přijeli, co od sebe a od programu i od ostatních účastníků očekávají a co jsou ochotni pro naplnění svých očekávání udělat. Krátké úvodní mlčení je následováno příjemnou hudbou, která má jako univerzální jazyk účastníky potěšit a uvolnit.

Dalším krokem je často hra, ve které se účastníci učí znát svá jména. Lze ji uspořádat různými způsoby. Přítomní se mohou například postavit do kruhu v abecedním pořadí podle svých jmen, s tím, že výchozím bodem bude iniciála facilitátora. Když stojí v abecedním pořádku, každý účastník vysloví své jméno doplněné o pozitivní přívlastek začínající týmž písmenem a také o pohyb symbolizující jeho osobnost (třeba magická Marie, jiskrný Jásir, grandiózní Garba apod.) a poté své jméno i s přívlastkem napíše.

Ve smíšených párech pak dostanou účastníci za úkol hovořit a vyptat se jeden druhého, kdo jsou, co očekávají, jaké mají koníčky, dovednosti, potřeby a čím jsou jedineční. Měli by hovořit stejně dlouho, naslouchat druhému bez přerušování a nakonec se dohodnout na dvou až třech základních pravidlech pro seminář. Aby toto sezení bylo pozitivní zkušeností, dvojice dostanou pokyn představit druhého tak, jako by byl nejlepším kandidátem k vedení skupiny. Po představení jsou základní pravidla, s nimiž dvojice přišly, shrnuta na plakát, který je po celou dobu semináře viditelně vyvěšen. Jiná aktivita k budování sebedůvěry se jmenuje hra s nálepkami (label game). Účastníci mají na čele (zajistěte, aby v místnosti nebyla zrcadla) připevněny nálepky s pozitivními charakteristikami (pozorný, bystrý, roztomilý, důvěryhodný). Pak se všichni promíchají a konverzují, jako by byli na večírku, s pokynem, aby se ke každému chovali podle jeho nálepky. Po několika minutách všechny požádejte, ať hádají, jakou nálepku mají.

Výběr koordinátorů

Koordinátoři jsou vybíráni partnerskými institucemi Crossing Borders na Blízkém východě. Izraelský židovský koordinátor je vybírán Židovsko-arabským centrem pro mír Givat Chaviva v Izraeli. Palestinského koordinátora vybírá palestinský anglicky psaný týdeník Jerusalem Times. Arabsko-izraelský koordinátor je vybírán organizací Crossing Borders jako nezávislý facilitátor, zatímco jordánského koordinátora vysílá jordánská nevládní organizace Masar. Kritériem pro výběr koordinátorů je, že musí mít vůli, zájem, pedagogickou a mediální kvalifikaci a dovednosti pro práci v projektu rovnoprávného dialogu s partnery rozdělenými arabsko-izraelským konfliktem. To znamená, že se musí dokázat povznést nad napjatou situaci a fungovat jako pozitivní model role pro svoje studenty.

Celková struktura programu

Základní metoda programu se točí kolem vzájemné závislosti, respektu a rovného partnerství mezi účastníky. Koordinátoři projektu a manažeři se neustále radí, jak zajistit aktivní účast uživatelů – od fáze plánování přes uskutečnění, zpětnou vazbu a hodnocení každé aktivity.

Aktivity jsou založené na aktivním zapojení a orientované na cílovou skupinu se snahou zajistit mezi účastníky maximálně rovnocenný vlastnický vztah k projektu. Sezení v průběhu seminářů vycházejí z metody workshopu. Místo jednosměrné komunikace na přednáškách pracují účastníci ve dvojicích a skupinách, kde si volně vyměňují názory a docházejí k závěrům.

Od takové aktivní účasti cílové skupiny se očekává zvýšení kooperativních dovedností, sdílené hodnoty, porozumění otázkám společného zájmu, společného vlastnického vztahu a kolektivní odpovědnosti účastníků.

Program ráno začíná úvodní přednáškou, po které následují simulační hry, workshopové metody a hraní rolí v konkrétních cvičeních. Cílem je získat pozornost a zájem účastníků a udržet jejich motivaci a zapojení do aktivit. Aktivity jsou zacíleny na povzbuzení dialogu, hlubšího vzájemného porozumění a transformace. Ke klíčovým vedoucím principům a postupům programu patří mezikulturní komunikace, individuální reflexe, spolupráce, aktivní naslouchání a týmová práce. Obecně se účastníci z konfliktních oblastí velmi těší, že se budou zabývat „horkými" tématy. Je důležité, aby lektoři byli připraveni diskusi moderovat tak, aby každý dostal možnost vyjádřit svůj názor a být slyšen. Pokud se účastníci vrátí domů, aniž by se dotkli závažných témat, mohou mít pocit, jako by plavali, ale nenamočili se.

Následné akce a udržování vytvořených kontaktů ke zmírnění kulturního šoku z návratu

Při návratu do svých společenství čelí účastníci novým obtížím, protože patří do různých realit (Furnham a Bochner 1986). Tento druh kulturního šoku z návratu je obzvlášť složitý pro arabské a židovské adolescenty, kteří se vracejí domů po jedinečné zkušenosti s „nepřítelem". V bulletinu SAFETI On-Line Newsletter, svazek 1, číslo 1 z podzimu 1999–2000, je kulturní šok z návratu definován jako „něco, co zažíváte, když se vrátíte domů a musíte se přizpůsobovat své vlastní zemi". To je zvlášť obtížné pro mladé lidi z prostředí konfliktu zatížených hodnotami. Podle listu SAFETI by se studenti, kteří se vracejí domů, měli připravit na následující obtíže:

- Rodina a přátelé se možná budou o vaše příběhy zajímat méně, než jste čekali. Můžete se proto cítit osamocení, nepochopení a nedocenění.
- Jestliže jste z návratu domů nešťastní, můžete se při obnovování dobrých vztahů s rodinou a přáteli zprvu zkusit stáhnout nebo vyčkat.
- Nebudete se už lišit od svého okolí. V pozici cizinců jste možná poutali větší pozornost a navázali nová přátelství. Ve vlastní zemi vás přátelé nepovažují za tak zvláštní.
- Být doma není tak náročné a vzrušující jako život v cizí zemi, kde jste se museli snažit uspět ve všem od stravovacích návyků přes chování a způsob oblékání až po jazyk.
- Když se v cizině snažíme překonat sami sebe, abychom se vyrovnali s obtížemi, máme pocit úspěchu. Doma, kde nutně nečelíte tak velkým nárokům, nemusí být pocit úspěchu či osobního růstu tak silný.
- Mohou vám chybět zahraniční přátelé i kultura, klima, strava nebo jazyk.
- Vaše rodné město se nemusí zdát tak okouzlující, zajímavé a vzrušující jako města, která jste navštívili nebo v nich žili při svém pobytu za hranicemi. (http://www.lmu.edu/globaled)

K obtížím kulturního šoku z návratu vysvětluje Bruce La Brack (1985) ve své stati „Chybějící článek", že „Šok z návratu nebo též obrácený kulturní šok je obvykle charakterizován dvěma jedinečnými prvky: (1) idealizovaným pohledem na „domov" a (2) samozřejmou obeznámeností s domácí kulturou, která živí iluzi, že ani domov, ani cestovatel se od doby odchodu nezměnily. Tato kombinace mylných postojů často vyústí do frustrovaných očekávání, různých stupňů odcizení a vzájemného neporozumění mezi navrátilci a jejich přáteli a rodinou."

Zatímco izraelští a jordánští účastníci mohou počítat s tím, že na ně rodiče či příbuzní budou čekat na letišti, mnozí Palestinci musí po důkladné bezpečnostní prohlídce a prohledání použít veřejnou dopravu. Na cestě domů na Západní břeh musí dříve, než mohou doufat ve shledání s rodinou, projít skrze nervydrásající proceduru na kontrolním stanovišti. Po návratu z loňského letního semináře v Dánsku napsal jeden mladý Palestinec:

Když jsem se vrátil ze semináře, který se konal v Dánsku, byl jsem plný nadějí a snů o míru a možnosti přiblížit se k němu. Když uplynuly dva dny, uvědomil jsem si, že jsem jen snil.

Seminář mi několika metodami, které přesvědčily můj mozek, zasadil do hlavy spoustu myšlenek. Jednou z nich byla otázka rovnosti. Žili jsme ve stejném domě pod jednou střechou. Snažili se s námi zacházet stejně. Společně jsme jedli, hráli si a tančili. Cítili jsme, že jsme všichni lidé, kteří si zaslouží žít rovnoprávně. Palestinci a Izraelci si byli rovni! A jaká je realita? Když nás vyložili z letadla, izraelští rodiče si přišli svoje děti vyzvednout na letiště. Samozřejmě, rodičům se po dětech stýská a chtějí je vidět co nejdříve, obejmout je a políbit, když je dlouho neviděli. Vzpomněl jsem si na svou matku, která žije poblíž Ramalláhu, a v duchu si říkal: „Možná se matce po mně nestýskalo, proto mě nepřišla vyzvednout!" Ve skutečnosti jsem věděl, že cesta je velice obtížná. Vybavil jsem si kontrolní stanoviště, které je umístěno nedaleko od našeho domu. (Jeries Boullata 2003)

Na tomto místě musíme sáhnout po pomocné fázi poradenství. Mladí lidé mají přímý kontakt s místním koordinátorem a s manažerem Crossing Borders, kteří jim pomáhají zvládnout návrat do válečné reality a vyrovnat se s ním. Týden po návratu domů organizují koordinátoři v jednotlivých národních skupinách setkání zaměřené na reflexi, sdílení zkušeností a myšlenek o semináři i jeho dozvucích. Protože se lidé, a mladí lidé zvlášť, obávají reakcí vlastní skupiny víc než „nepřítele", často se rozpakují o účasti na semináři s lidmi z druhé strany hovořit. Bývají obviňováni, že se změnili nebo zbláznili. Proto je důležité uspořádat setkání celé národní skupiny, která se setkání s druhou stranou účastnila. Mohou diskutovat, uvažovat o své zkušenosti a vytvářet strategie, jak zvládat často negativní reakce svých spolužáků, vrstevníků a dalších. V roce 2001 řekla jeden izraelská účastnice po několika dnech setkání, kde se spřátelila s palestinským mladíkem:

„Kdyby mi někdo řekl, že za dva týdny bude můj nejlepší přítel Palestinec, myslela bych, že to spíš vyhraju v loterii. X je má spřízněná duše. Řekl mi, že jediným důvodem, proč spolu dobře vycházíme, je to, že jsme si tady rovni. Díky této zkušenosti pro mne padly všechny zdi. Ani nevím, jestli chci vědět, co se stane, když teď jedu domů. Budu muset své nové pocity skrývat, i když teď jsem pyšná na to, že můj nejlepší přítel je Palestinec." (Linda Horowitz 2001)

Dalším účinným způsobem, jak navázat na mládežnický program Crossing Borders, jsou pravidelná setkání, jež se každý druhý týden konají v národních skupinách, a také opětovné shledání všech skupin, které obvykle probíhá v Jeruzalémě. Nejdůležitější skutečností, která udržuje zapojení a aktivitu účastníků v programu Crossing Borders, je však psaní do časopisu, který všichni každý druhý měsíc obdrží. Psaní článků, jejich předávání s koordinátory a výměna zpětné vazby účastníkům zajišťují neustálý kontakt s projektem, koordinátory i mezi sebou navzájem. Další důležitou pobídkou k udržení aktivity v Crossing Borders je příležitost pro účastníky předchozího letního kurzu, kteří byli v projektu aktivní, zúčastnit se dvou následných workshopů v Turecku v listopadu a v březnu. A konečně, možná nejdůležitější důvod pro to, aby se mladí připojili a setrvali v Crossing Borders je, že účast prospívá jejich osobnímu a akademickému rozvoji. Máme mnoho příkladů účastníků, kteří říkají, že se zlepšily jejich výkony ve škole, sebedůvěra a jazykové dovednosti. Vím o dvou jordánských bratřích, jejichž rodiče potvrzují pozitivní efekt účasti v programu. Starší bratr získal plné stipendium na prestižní Massachusetts Institute of Technology a druhý byl v roce 2004 přijat ke studiu hotelového managementu ve Švýcarsku. Ve své přihlášce vysvětlil, že během čtyř let v Crossing Borders se naučil pracovat a vycházet s lidmi z různých kultur. Účastnice z Palestiny získala plné stipendium na Indiana University, a úspěch přičetla své aktivní účasti v Crossing Borders. Není pochyb, že naučit se studovat, produkovat magazín a spolupracovat s partnery má pozitivní vliv jak na sebeobraz studentů, tak na jejich představu o světě. Publikovat své články a fotografie a rozvíjet odvahu a dovednost veřejně hovořit o složitých otázkách před velkým mezinárodním shromážděním posiluje osobní a profesní rozvoj zejména mladých lidí. Sečtené účinky demystifikace druhých, vyššího sebeuvědomění a rozvoje dovedností jsou zdrojem mentálního i emočního zdraví. Po letošním letním kurzu napsala jedna palestinská účastnice skupině:

Ahoj všichni...
Víte, nemůžu vám ani vypovědět, jaký vliv na mě Dánsko mělo... je to zvláštní. Moje máma mi vždycky říkala, že na mě Izraelci vidí, že je nemám ráda, a že to proto se vždycky dostanu do potíží s vojáky. Ale když jsem se vrátila, viděla mě vycházet s vojáky mnohem uvolněněji a když jsem šla do nákupního centra, dívky, které tam pracují, se mnou mluvily příjemně. Byla jsem v šoku. Je to, jako bych teď jednala s Izraelci normálním lidským způsobem. Tohle máte u mě, lidi, protože mě to dostane ze spousty problémů, které jsem mívala dřív... a potom... je tu ještě něco, o čem většina z vás neví: v Dánsku jsem zažila setkání s islámem. Opravdu mi to pomáhá. Nutí mě to přemýšlet o spoustě věcí v mém životě jinak a jsem opravdu překvapená, jak jsem začala o lidech kolem sebe přemýšlet a jednat s nimi... jsem nadšená. Jako by pro mě Dánsko byla terapie... A doufám, že vám všem to taky pomohlo. Kromě toho se mi po vás všech moc stýská a opravdu doufám, že se budeme moci všichni zase setkat. (Ashira Ramadan 2004)

Dobrá zpráva je, že díky překročení kulturních, psychologických a společenských hranic tím, že stráví smysluplný čas s „cizinci" nebo předpokládanými „nepřáteli", si člověk

- více uvědomuje a oceňuje sebe sama a vlastní kulturu díky pohledu očima druhých;
- rozšíří obzory a porozumění světu a jeho četným kulturám a zároveň k nim přistupuje zvědavěji;
- je v životě přizpůsobivější a otevřenější k druhým lidem, kulturám a životním stylům;
- dokáže lépe reagovat na nové a zdánlivě stresující kulturní zkušenosti a zvládat je;
- objevuje věci a způsoby přístupu k nim a získává přitom nové přátele – to pak otevírá nové příležitosti k cestování, učení se nových věcí a návštěvám nových míst;
- vidí svou vlastní kulturu objektivněji než dříve.

Jak se říká, nejsou neznámí lidé, pouze přátelé, které jsme dosud nepotkali.

Potřebnost a role třetí strany

V hodnotami zatíženém a vleklém konfliktu s hluboce zakořeněnou podezíravostí a nedůvěrou, jako je konflikt na Blízkém východě, je nezbytná mediace třetí strany. Právě na tomto základě se Mezinárodní lidová kolej (IPC) rozhodla usnadnit setkání mezi arabskými a izraelskými pedagogy a mládeží na neutrální půdě a pod jednou střechou v Dánsku. Takový postup s neutrální třetí stranou se k facilitaci úspěšných rozhovorů a k učení, jak žít spolu, používal od doby, co škola k tomuto účelu v roce 1921 otevřela své brány. V programu Crossing Borders se zprostředkovatelská role IPC soustředí na zajištění realizace aktivit podle hodnot, které si program stanovil a k nimž patří rovnováha, rovnost, učení a vydávání kvalitního magazínu. S vysoce zaujatým, znalým a zkušeným týmem manažerů a facilitátorů bylo během uplynulých deseti let možné přivést pedagogy a mládež z konfliktních oblastí k setkávání ve smysluplném dialogu. Účastníci nepřicházeli pouze z Blízkého východu, ale také z Burundi, Jihoafrické republiky, z Balkánu a střední Evropy.

Mají-li si facilitátoři získat a udržet důvěru jako neutrální třetí strana, je zásadní, aby dodrželi následující minimální kritéria:

- Hluboký zájem, znalosti a vůli pracovat v situacích se skupinami tohoto typu.
- Respekt k postojům a názorům zúčastněných stran.
- Schopnost usnadnit, aby každý měl příležitost plně se zapojit a vyjádřit své názory.
- Rovné zacházení, hluboké porozumění situaci stran a empatie vůči nim.
- Do určité míry musí třetí strana nabízet inspiraci a ztělesňovat naděje a aspirace stran.
- Mít nezbytné facilitační dovednosti, osobní stabilitu a pokoru.
- Průběžně konzultovat s organizacemi účastníků, komunitami a vedením.
- Citlivost k individuálním a skupinovým potřebám a vědomí dynamiky ve skupině.
- Vědomí o křehké hranici mezi příliš velkým a příliš malým zásahem.
- Upřímnost a průhlednost na všech úrovních setkání a procesu dialogu, od plánování přes realizaci k hodnocení.
- Mít dostatečně vyrovnané skupiny se stejným počtem účastníků, vyváženým genderem, stejné úrovně vzdělání a věku atd.

Možná využití v jiných kontextech

Zkušenost z Crossing Borders ukazuje, že společná produkce a tvorba mohou vytvořit dokonalý rámec k setkání rozdílných jednotlivců a kulturních skupin, kteří pak společně jako tým pracují na společném cíli. Jak jsme viděli na předchozích stránkách, v procesu spolupráce na společném cíli se účastníci učí navzájem znát, oceňovat, respektovat a nakonec i demystifikovat. Taková pozitivní zkušenost dopomůže jak mladým, tak dospělým lidem k uvědomění, že neexistují neznámí (nebo nepřátelé), pouze přátelé, kteří se dosud nesetkali a nenaučili znát a oceňovat. „Je to jako manželství na tradičním Blízkém východě. Nejdříve se vezmete a pak se do sebe zamilujete, ne naopak." Znamená to, že ke složitým konfliktním otázkám je možné přistupovat pomocí jednoduchých metod. Místo soustředění přímo na konflikt je například často lepší začít tím, co mají účastníci společného, a na tom program budovat. V programu Crossing Borders takřka nemáme sezení zaměřená na řešení konfliktu na Blízkém východě. Soustředíme se na proces zvládání konfliktů, komunikační a mediální dovednosti, které účastníci uplatňují při psaní článků pro magazín. Účastníci dostanou rozsáhlý výcvik nikoli na přednáškách s jednosměrnou komunikací, ale prostřednictvím snahy vcítit se ve dvojicích a malých skupinách, pomocí simulací, skupinové dynamiky a hraní rolí do kůže toho druhého. Časopis tvoří jednak rámec k udržení zaměřenosti účastníků a jednak přímý výstup jejich spojeného úsilí. Konečný produkt s individuálními i společnými články vede k společné odpovědnosti a zájmu o distribuci magazínu do jednotlivých škol i jinam. To, že se v procesu získávání užitečných dovedností a při společné produkci magazínu účastníci učí znát a vážit si druhých, je pozitivním krokem k mírovému a kooperativnímu soužití. Magazín je dostupný online (www.crossingborder.org).

Uzavřeme tím, že koncept Crossing Borders lze uplatnit i v jiných situacích mezikulturních setkávání. Základním pravidlem je setkání na neutrálním místě, soustředění na společné zájmy a záležitosti na rovném základě, směrem ke společnému cíli. Podstatnou složkou úspěšného setkání napříč kulturami jsou prvky získávání podstatných znalostí a dovedností, při kterém se účastníci baví. Koncept lze snadno využít pro dialog a integraci mezi hostitelskou kulturou a skupinami imigrantů i v dalších inter-, mezi- a multikulturních programech. Mají-li podobná setkání být úspěšná, je nutné dodržet následující kritéria a zásady:

- Integrace musí být přinejmenším dvousměrný proces, který uspokojuje potřeby všech zúčastněných a bere v úvahu vzájemné obavy obou nebo všech skupin, zapojených do procesu.
- Místo setkání musí být vnímáno jako neutrální, bezpečné, stimulující a přitažlivé. Integraci podpoří cestování a čas strávený na táboře či na exkurzích.
- Programu musí obsahovat užitečné prvky učení nových a okamžitě prospěšných znalostí a dovedností.
- Účastníci musí společně tvořit něco užitečného, k čemu budou cítit společný vlastnický vztah, odpovědnost a hrdost.
- Mezi skupinami musí být rovnost co do počtu a úrovně vzdělanosti a dostatečný společný zájem či základ, na kterém se staví.
- Mít profesionální, osobnostně vyrovnané, kulturně vzdělané, citlivé, neutrální a dynamické facilitátory.
- Aktivita musí účastníky bavit a těšit, zatímco se společně a jeden od druhého učí.

Otázky a úkoly Interkulturní aktivity podle Garby Diallo

Být v kůži druhých

Diskuse: 45 minut
Délka prezentace: 5 minut pro skupinu

Cílem této simulační aktivity je představit si sebe sama v kůži druhých.

Představte si ve skupině, že vás okolnosti vyhnaly z vaší domovské země na Blízký východ.

Po šesti náročných měsících v dočasném uprchlickém táboře pro vás Vysoký komisař OSN naštěstí zajistil povolení ke stálému pobytu v zemi XY, kde se smíte trvale usadit.

Otázka pro členy každé skupiny zní: co budete dělat, abyste se ve své nové společnosti integrovali a fungovali co nejefektivněji.

Přemýšlejte, uvažujte, diskutujte, dohodněte se a krátce písemně i ústně prezentujte své integrační strategie v hostitelské kultuře.

Kritéria pro vaši integraci budou posuzována podle základních kulturních hodnot a aspektů jako:

- Jazyk
- Náboženství a tradice
- Stravovací a nápojové zvyklosti
- Genderové role a vztahy
- Způsob oblékání a vystupování
- Školy pro vás i děti
- Výběr povolání
- Vůle učit se a respektovat místní zákony a společenská pravidla
- Vzájemná očekávání
- Aspekty vaší kultury či hodnoty, kterých jste ochotni se kvůli integraci vzdát
- Aspekty vaší kultury, bez kterých se podle svých představ neobejdete

Návrh multikulturní školy

Diskuse: 45 minut
Délka prezentace: 5 minut pro skupinu

Cíl: Zvýšit kooperační dovednosti založené na rovnosti a dělbě úkolů.

Metoda

- Navrhněte multikulturní školu pro 12–15leté žáky z různých kulturních a náboženských prostředí, včetně všech potřebných zařízení.
- Připravte pro žáky denní program od 9 do 14 hodin, ve kterém se dozvědí o globálním občanství.
- Popište metody výuky a vztah s učiteli.
- Nakreslete chlapce a dívku v korektním oblečení.
- Co a jak by děti měly jíst k obědu?
- Děti jsou muslimové, židé a křesťané, další praktikují různá domorodá náboženství.

Návrh mezinárodního klubu pro mládež

Diskuse: 45 minut
Délka prezentace: 5 minut pro skupinu

Cíl: Zvýšení našich kooperativních dovedností založených na rovnosti a dělbě úkolů.

Metoda:

- Navrhněte mezinárodní klub mládeže s označením veškerého vybavení, které považujete za nezbytné.
- Připravte program pro zahájení a zakončení každého dne.
- Jaký typ aktivit by se měl odehrávat během víkendů?
- Jaký druh hudby by měl znít a jaké nápoje by se měly podávat?
- Barvy a další dekorace, které by odrážely mezinárodní povahu a význam cílové skupiny klubu.
- Rozdělení povinností souvisejících s řízením klubu, kdo za co zodpovídá a proč.

Příprava mezinárodního vánočního večírku

Diskuse: 45 minut
Délka prezentace: 5 minut pro skupinu

Cíl: Zvýšení našich kooperativních dovedností založených na rovnosti a dělbě úkolů.

Metoda: Připravit mezinárodní vánoční večírek pro skupinu 50 lidí z Afriky, Evropy a Blízkého východu. Mezi účastníky je stejný počet mužů a žen mezi 25–30 lety.

Ve skupině diskutujte a shodněte se, jak zorganizovat večírek, aby si z něj účastníci odnesli příjemné vzpomínky.

Klíčové prvky, na které byste neměli zapomenout:

- Kde se bude večírek konat, a proč?
- Kdy by měli hosté přijít a odcházet?
- Očekáváte od hostů, že něco přinesou nebo s něčím pomohou?
- Jaké jídlo a pití se bude podávat?
- Jaký druh hudby bude hrát?
- Jak by měli být muži i ženy oblečení?
- Cokoliv dalšího, co vás napadá.

Literatura

Brack, L. B. 1999. The Missing Linkage: the Process of Integrating Orientation and Re-entry. SAFETI On-Line Newsletter Volume 1, Number 1. Center for Global Education LACIS – SOCCIS, LMU Extension University Hall 1 LMU Drive, Suite 1840 Loyola Marymount University Los Angeles, California 90045–2659 http://www.lmu.edu/globaled/safeti/la_brack.html

Borish, S. M.1990. The land of the living: the Danish folk high schools and Denmark's non-violent path to modernization. Nevada City, CA: Blue Dolphin Publishing.

Boullata, J. 2003. Crossing Borders magazine vol. 3 Number 18, Jerusalem.

Chang, R. 1994. Success through teamwork: A practical guide to interpersonal team dynamics. Pfeiffer: Jossey-Bass.

Diallo, G. 1993. Indigenous learning forms in West Africa: The case of Mauritania. Education in Africa Vol. 2, University of Oslo, Institute for Education. (viz také www.garbadiallo.dk – klikněte na odkaz Publications)

Diallo, G. 1998. Educators' Contribution to the Peace Process in the Middle East. The International People's College, Elsinore, Denmark

Diallo, G. 1999. Learning to live together in the Middle East: Crossing Borders 1999–2002 Proposal. The International People's College, Elsinore, Denmark.

Eichhorn, H. R. & Associates. 2001. Cross-cultural Communication Coaching. HIGH-IMPACT Business English Training Worldwide, Patton, Reich & Associates, Wolliner Strasse 5 D-17419 Seebad Ahlbeck. www.businessenglish.de/miscommunication.htm

Fisher, S., Abdi, D. I. Ludin, J., Smith, R., Williams, S. & Williams, S. 2003. Working with Conflict: skills and practices for action. Birmingham: Zed Books & Responding to Conflict. www.respond.org

Furnham, A. & Bochner, S. 1986. Culture Shock. Psychological reactions to unfamiliar environment. London: Methuen.

Seznam doporučené literatury

Horowitz. L. 2001. Peace through journalism. Journalisten, Danish Journalist Union's Newsletter No. 15/2001, Copenhagen.

Jelking, R. and Sajous, E. 1995. Stereotyping: Monograph – Issue 3 – October 1995. The Public Service Commission of Canada. www.psc-cfp.gc.ca/publications/monogra/mono3_e.htm

Lawson, M.1996. The International People's College: A celebration of 75 years of working for peace and international friendship. Skive, Denmark: Handy-Print A/S.

Ramadan, A. 2004. Feedback from Crossing Borders Seminar, 2004, Elsinore (15–30 August 2004) In SAFETI On-Line Newsletter, Return Culture Shock, Volume 1, Number 1, Fall 1999–2000. www.lmu.edu/globaled

Borish, S. M. 1990. The land of the living: the Danish folk high schools and Denmark's non-violent path to modernization. Nevada City, CA: Blue Dolphin Publishing.

Bohm, D.1996. On Dialogue (ed. by Lee Nichol), Routledge, London, UK

Chambers, R. 2002. Participatory Workshops, a source of 21 sets of ideas and activities, EarthScan Publications, UK

Council of Europe, 1995. All Equal, All Different, Education Pack, Strasbourg, France

Hope, A. and Timmel, S. 1999. Training for Transformation: a Handbook for Community workers, Intermediate Technology Publications, Southampton, UK

Hunter, D. et al, 1995. The Art of Facilitation, fisher Books, USA

Justice, T. and Jamieson, W. D. 1999. Facilitator's Fieldbook, American Management Association, USA

Kaner, S. et al. 1996. Facilitator's Guide to Participatory Decision-Making, New Society Publishers, Canada

Koopman, A. 1997. Shifting Paradigms, A Publication of Anti-Bias Project, Earling Learning resource Unit, South Africa

Ponterotto, G. P. and Pedersen, B. P. 1993. Preventing Prejudice, a guide for Counsellors and Educators, Sage Publications, London

Senge, M. P. et al 1994. The Fifth discipline Fieldbook, Nicholas Brealey Publishing, London.

Tutu, D. 2004. God Has A Dream, A Vision of Hope for Our Time, Random House, Parktown, UK

Vella, J. 1994. Learning to Listen, Learning to Teach, The Power of dialogue in Educating Adults, Josssey-Bass Inc., Publisher California.

Yankelovich, D. 1999. The Magic of Dialogue, Transforming Conflict into Cooperation, Simon and Schuster, New York

Kapitola 11

Multikulturní poradenské kompetence – důsledky pro výcvik v poradenství citlivém k odlišnosti

Pia Nissilä a Marjatta Lairio

Multikulturní poradenské kompetence 158
Adaptace na novou kulturu 162
Důsledky pro výcvik 163
Diskuse 166
Otázky a úkoly 168
Literatura 168

Multikulturní poradenské kompetence

Cílem této kapitoly je podat přehled vývoje Standardů kompetencí v multikulturním poradenství (Standards of Multicultural Counselling Competencies, Sue a kol. 1992) a probrat důsledky, které tento dokument přinesl do výcviku poradců. Tyto standardy jsou v oboru multikulturního poradenství jedním z nejšířeji používaných koncepčních rámců. Tvoří také jeden z pilířů našeho výcvikového programu, který od roku 1996 probíhá na finské University of Jyväskylä. Ačkoliv o multikulturních poradenských kompetencích existuje stále širší výběr literatury, jejich důsledky pro výcvik byly zkoumány jen málo. V této kapitole je diskuse o tomto tématu založena na širším kontextu otázek sociální inkluze v Evropě a poradenství citlivého k diverzitě (Nelson-Jones 2002).

Během posledních let probíhá okolo multikulturních kompetencí, potřebných pro práci s imigranty a dalšími menšinami v západních zemích, živá diskuse. Ve Spojených státech se tato diskuse zaměřovala na model multikulturních poradenských kompetencí Sueho a kol. (1992;1996). Od roku 2002 ve Spojených státech dokonce probíhá národní kampaň na podporu těchto kompetencí (viz Arredondo a Toporek 2004), která vyvolala řadu kritických komentářů (například Weinrach a Thomas 2004; Coleman 2004; Vontress a Jackson 2004). V mezinárodním měřítku však byla diskuse o cílech a kompetencích potřebných v multikulturní práci širší a komplexnější (viz například Nelson-Jones 2002; Hiebert 2004).

Diskutující se shodují na tom, že základem rozvoje multikulturních kompetencí by měla být skutečnost, že „Euroameričané" (tj. většinová populace v Evropě i Američané evropského původu) mají tendenci k etnocetrismu a že je zapotřebí podobný monokulturalismus překonat (Sue a kol. 1996; Nelson-Jones 2002). Na druhé straně se ozvaly četné kritické komentáře toho, že pozornost je věnována pouze minoritám. Vzhledem k důrazu na etnické a rasové minority jsou zanedbávány například otázky sexuálních menšin (Weinrach a Thomas 2004). Zdůraznění širších otázek sociálního začlenění (inkluze) a vyloučení (exkluze) má význam zvláště v Evropě (viz například Hiebert 2004). Proto se objevily návrhy pojímat poradenství šířeji jako citlivé k diverzitě, nikoli pouze ke kultuře (například Nelson-Jones 2002).

Rámec multikulturních poradenských kompetencí (Sue a kol. 1992; 1996) vychází z rozsáhlého výzkumu týkajícího se kulturní identity, interkulturní komunikace, duševního zdraví minorit i poradenského výzkumu. Tento výzkum byl původně určen pro poradce ve Spojených státech a zkoumal typické poradenské interakce mezi bílým (euroamerickým) poradcem a klientem z odlišného etnického prostředí. Východiskem této kapitoly ovšem je, že kompetence lze v poradenství vnímat jako širší rámec přístupu citlivého k odlišnosti (například Nelson-Jones 2002). Tento úhel pohledu podporují také nejnovější výzkumy: zdá se, že existuje pozitivní korelace mezi hodnocením klientů, které se vztahuje k multikulturním poradenským kompetencím, a jejich hodnocením obecných kompetencí poradce (Fuertes a Brobst 2002; Farga a kol. 2004).

Kořeny dokumentu Multikulturní poradenské kompetence najdeme v rámci mezikulturních kompetencí od Sueho a kol. (1982). V tomto zásadním textu autoři nastiňují tři dimenze mezikulturních poradenských kompetencí: názory a postoje, znalosti a dovednosti. První dimenze se zabývá postoji a přesvědčeními poradce, které se týkají rasových a etnických menšin, soustředí se na potřebu bránit předsudkům a stereotypům a rozvíjí pozitivní orientaci k multikulturalismu. Výzkum zdůraznil, jak je důležité, aby si poradce byl vědom vlastní kultury a kultury klienta. Má-li být člověk schopen vcítit se do situace osoby z jiné kultury, musí si nejprve uvědomovat vliv kultury a hodnot na jednání jedince. Druhá dimenze poukazuje na to, že kulturně zdatný poradce disponuje dobrou znalostí a pochopením vlastního světového názoru, má konkrétní znalosti o kulturních skupinách, s kterými pracuje, a rozumí společenskopolitickým vlivům. Poslední dimenze zdůrazňuje specifické intervenční techniky a strategie pro práci s menšinovými skupinami.

Multikulturní poradenské kompetence od Sueho a kol. (1992, 1996) revidují původní třídimenzionální rámec přidáním následujících tří charakteristik kulturně kompetentního poradce: 1) vědomí vlastních předpokladů, hodnot a předsudků, 2) porozumění světovému názoru kulturně odlišného klienta a 3) schopnost nasadit odpovídající strategie a techniky intervence. Vzhledem k tomu, že každá z těchto charakteristik je popisována v dimenzích názorů a postojů, znalostí a dovedností, definují Multikulturní poradenské kompetence celkem devět oblastí kompetencí (viz tabulku 1).

S cílem povzbudit pedagogy a odborníky z praxe k zavedení těchto kompetencí je Arredondo a Toporek (1996) rozšířili a převedli do měřitelných chování a aktivit. V této rozšířené verzi autoři popisují rámec pro rozvíjení kompetencí a doplňují vysvětlující informace pro každou z nich společně se strategiemi, jak jich dosáhnout. Nejnovější verze kompetencí rozlišuje multikulturalitu a diverzitu. Multikulturalita se týká etnicity, rasy a kultury, zatímco diverzita znamená jiné individuální odlišnosti jako věk, gender, sexuální orientaci, náboženství atd.

Tabulka 1

Rámec multikulturních poradenských kompetencí (upraveno podle Sue a kol. 1992)

	1. Uvědomění vlastních předpokladů, hodnot a předsudků	**2. Porozumění světovému názoru kulturně odlišného klienta**	**3. Rozvoj odpovídajících intervenčních strategií a technik**
A. Názory a postoje	1. Poradci jsou si vědomi svého kulturního dědictví a hodnot a respektují odlišnosti. 2. Poradci si uvědomují, jak jejich kulturní zázemí ovlivňuje psychologické procesy. 3. Poradci jsou schopni rozpoznat limity svých kompetencí a odbornosti. 4. Poradci nemají obtíže s odlišnostmi, jež mezi nimi a klienty existují v oblasti etnicity, kultury a víry.	1. Poradci jsou si vědomi svých negativních emočních reakcí vůči jiným rasovým a etnickým skupinám, které mohou jejich klientovi v rámci poradenství uškodit. Jsou ochotni porovnat vlastní názory a postoje s přesvědčením svých odlišných klientů nepředsudečným způsobem. 2. Poradci jsou si vědomi svých stereotypů a předsudků, které mohou mít vůči jiným rasovým a etnickým menšinám.	1. Poradci respektují klientovo náboženské přesvědčení a hodnoty týkající se tělesného a duševního fungování. 2. Poradci respektují domorodé praktiky pomoci a respektují vnitřní pomáhající systémy menšinové komunity. 3. Poradci oceňují bilingvismus a nevidí cizí řeč jako překážku poradenství.
B. Znalosti	1. Poradci mají specifické znalosti o svém rasovém a kulturním dědictví a o tom, jak ovlivňuje jejich definice a zkreslení o normalitě/abnormalitě v poradenském procesu. 2. Poradci mají znalosti a rozumějí tomu, jak útlak, rasismus diskriminace a stereotypizování ovlivňují je osobně i v jejich práci. 3. Poradci vědí o svém sociálním vlivu na druhé. Vědí o rozdílech v komunikačních stylech a jejich dopadu na klienty z menšin.	1. Poradci mají specifické znalosti a informace o konkrétní skupině, se kterou pracují. 2. Poradci rozumějí tomu, jak mohou rasa a kultura ovlivnit utváření osobnosti, profesní volby, projevy psychických poruch, hledání pomoci a přijatelnost poradenských přístupů. 3. Poradci rozumějí sociopolitickým vlivům, které zasahují do života rasových a etnických menšin. Např. otázky imigrace a rasismu jsou často obtížné a mohou ovlivnit poradenský proces.	1. Poradci mají znalosti a rozumějí tomu, jak různé poradenské praktiky vyhovují kulturně odlišnému klientovi. 2. Poradci jsou si vědomi institucionálních bariér, které brání minoritám využívat podpůrné služby. 3. Poradci vědí o možných zkresleních hodnotících nástrojů a používají postupy a interpretují výsledky s vědomím kulturních a jazykových charakteristik klientů. 4. Poradci znají rodinné struktury menšin, hierarchie, hodnoty a přesvědčení stejně jako rysy a zdroje menšinové komunity. 5. Poradci si uvědomují závažné diskriminační praktiky na sociální a komunitní úrovni, jež mohou ovlivnit psychickou pohodu populace, které jsou služby poskytovány.
C. Dovednosti	1. Poradci hledají vzdělávací, konzultační a výcvikové zkušenosti, aby obohatili své znalosti a posílili účinnost práce s kulturně odlišnou populací. 2. Poradci se snaží porozumět sobě samým jako rasovým a kulturním bytostem a aktivne hledají nerasistickou identitu.	1. Poradci by se měli obeznámit s relevantními výzkumy. Měli by aktivně hledat vzdělávací zkušenosti, které obohatí jejich znalosti, porozumění a mezikulturní dovednosti. 2. Poradci se aktivně zajímají o jedince z menšin i mimo poradenské situace.	1. Poradci jsou schopni využívat škálu verbálních a neverbálních postupů pomoci a při volbě opatření brát ohled na jejich kulturně vázanou povahu. 2. Poradci užívají intervence pro podporu klienta, pomáhají mu zjistit, kdy tkví problémy v předsudcích a rasismu a ne v klientovi. 3. Poradci nejsou proti vyhledání konzultace s tradičními léčiteli a náboženskými vůdci a praktiky z komunity kulturně odlišných klientů, pokud je to vhodné. 4. Poradci používají jazyk požadovaný klientem. Pokud je třeba, vyhledají tlumočníka nebo klienta předají kvalifikovanému bilingvnímu poradci. 5. Poradci jsou experty v použití tradičních hodnoticích a testovacích nástrojů a jsou si též vědomi jejich kulturních omezení. 6. Poradci by měli dohlížet a pracovat na odstranění zaujatých, předsudečných a diskriminujících postupů. 7. Poradci přijímají odpovědnost za vzdělávání svých klientů v procesech psychologických intervencí, jako jsou cíle, očekávání, zákonná práva a poradenská orientace.

Adaptace na novou kulturu

Podle Nelson-Jonese (2002) jsou ohledy na kulturu a diverzitu významné pro mnoho různých skupin. Z demografických důvodů jsou v některých zemích současnými nebo potenciálními poradenskými klienty domorodí obyvatelé. Jinou širokou klientskou skupinou jsou migranti a jejich děti. Některé země také zdůrazňují širší pojetí diverzity, zahrnující gender, sexuální a citovou orientaci, postižení, náboženství, socioekonomický status a jejich kombinace.

Ve Spojených státech se dokument Multikulturní poradenské kompetence zaměřuje především na poradenství pro etnické minority, zatímco v Evropě a v našem kontextu především ve Finsku jsou kompetence spojeny s poradenstvím pro imigranty. V poradenství pro imigranty je jedním z centrálních hledisek kulturní adaptace a rozvoj identity. Tato hlediska původně zdůrazňoval také dr. Sue se svými kolegy. Proto jeho teoretický rámec použijeme jako základ pro následující krátký popis procesu adaptace do nové kultury.

Termín adaptace nebo akulturace zavedli američtí antropologové v roce 1880 k popisu procesu změny v kultuře dvou odlišných kulturních skupin, které přišly do vzájemného kontaktu. Adaptace se obecně chápe jako obousměrný proces, při kterém dochází ke změnám v obou dotčených kulturách. Přesto se základní výzkum adaptačního procesu vzhledem k tomu, že nejvíce se jako osoba mění nově příchozí, převážně zaměřoval na jejich myšlenky a pocity, představy, vjemy a vztah k původní i nové kultuře.

I když existují významné individuální rozdíly, zdá se, že adaptace je psychologický a sociální proces, který probíhá v etapách a zpravidla trvá až rok (v závislosti na kulturní vzdálenosti kultur v kontaktu). Adaptace obvykle začíná pocity optimismu až euforie. Postupně tyto pozitivní pocity ustupují frustraci, napětí a úzkosti, když jedinci nejsou schopni s novým prostředím účinně vstupovat do interakce. Modely obecně předpokládají, že před dosažením určité úrovně integrace je třeba vyřešit kulturní konflikty (viz například Bennett 1993; Berry 1997; Sue a Sue 1990).

Klasický model Sueho a Sueho (1990) je založen na různých studiích rozvoje rasové a etnické identity ve Spojených státech. Nejlépe je pohlížet na něj jako na koncepční rámec pro interpretaci chování a postojů osob z různých kulturních a etnických skupin. Každá fáze zahrnuje čtyři postoje nebo přesvědčení: a) postoj k sobě, b) postoj k dalším členům téže menšinové skupiny, c) postoj k ostatním z jiných minoritních skupin, a d) postoj ke členům dominantní skupiny.

Fáze modelu jsou následující:

- ***Fáze 1.* Konformita.**
  Je charakterizována intenzivním vzrušením a euforií, jež jsou spojeny s pobytem někde, kde je to odlišné a nezvyklé. Majoritní kultura představuje žádoucí cíl.
- ***Fáze 2.* Nesoulad.**
  Zábava a vzrušení, spojené s „turistickou fází", časem ustoupí frustraci a skutečnému stresu. Selhání dříve pokládaná za drobná a zábavná jsou nyní vnímána jako stresující. Nové prostředí vyžaduje velký výdej vědomé energie, které ve starém prostředí nebylo zapotřebí, což vede ke kognitivnímu přetížení a únavě.
- ***Fáze 3.* Odpor a pohroužení.**
  Silný návrat k vlastní starší kultuře, původní a nová kultura jsou tedy vnímány jako protikladné.
- ***Fáze 4.* Introspekce nebo nová orientace.**
  Lidé si nakonec uvědomují, že problémy spojené s hostitelskou kulturou jsou způsobeny skutečným rozdílem v hodnotách, přesvědčeních a v chování. Tuto fázi lze rovněž označit jako rostoucí realismus: v každé kultuře najdeme dobré a špatné.
- ***Fáze 5.* Integrující uvědomění.**
  V tomto bodě se jedinci s určitou mírou úspěšnosti aktivně angažují v kultuře a využívají přitom nové nástroje, které mají k řešení problémů a zvládání konfliktů. To obvykle ukazuje na integraci původní a nové kultury.

Je důležité poznamenat, že se stejným procesem se setkávají také lidé pracující dočasně v zahraničí. Také poradci, kteří vstupují do oboru multikulturního poradenství, mohou zažívat podobné pocity.

Důsledky pro výcvik

Multikulturní poradenské kompetence rozšířené tak, aby zahrnuly hledisko adaptačního procesu, jsou také užitečné v poradenství pro imigranty i pro další minority ve společnosti. Znamená to ovšem, že potřebujeme definovat kulturu šířeji – jako integrovaný vzorec lidského chování včetně myšlenek, komunikace, aktivit, zvyků, přesvědčení, hodnot a institucí rasových, etnických, náboženských a dalších sociálních skupin (například Cross a kol. 1989; viz též Nelson-Jones 2002). V následujícím textu podrobněji probereme některé důsledky těchto kompetencí pro výcvik. V závěru této části nabídneme některé konkrétní náměty, jak lze výcvik kompetencí využít také ve výcviku poradců zaměřeném na větší citlivost k diverzitě. Nepřehlédněte prosím, že některé z prezentovaných metod mohou být využity také v samostatném studiu.

V poslední době vzniklo několik výcvikových programů, kurzů a metod výuky Multikulturních poradenských kompetencí pro poradce. I když výcvik nejčastěji zahrnuje účast na jednom kurzu, většina badatelů se shoduje na tom, že jediný kurz neposkytuje multikulturní výcvik dostatečný k rozvoji potřebné zdatnosti a kompetencí (viz například Tomlinson-Clarke 2000).

Torres a kol. (1997) vedli rozhovory s multikulturními poradenskými odborníky a fakultními diskusními skupinami o způsobech začlenění multikulturality do celkového vzdělávacího programu poradců. Podle této studie existuje řada cest, jak toto začlenění umožnit:

1. Program zaměřený na multikulturalismus, jehož teoretické a filozofické jádro i obsah vycházejí z multikulturních poradenských perspektiv.
2. Vzájemně provázané kurikulum, kde je multikulturní obsah a výcvik doplňující složkou, ale pouze jedním z mnoha vzájemně se ovlivňujících paradigmat kurikula.
3. Specializované studium, které pojímá

multikulturní poradenství jako samostatnou výcvikovou oblast.

4. Multikulturní menu, ve kterém si studenti volí multikulturní poradenský kurz z nabídkového katalogu. Kurzy lze vybírat z tak rozmanitých oblastí jako jsou černošská či asijská studia, ženská studia nebo antropologie.
5. Prostupující program. Multikulturně poradenský obsah proniká do všech existujících kurzů.
6. Zvláštní kurzy. V tomto programu se nabízí jeden nebo více nezávislých kurzů multikulturního poradenství.
7. Kurzy a multikulturní zkušenosti. V tomto typu jsou v rámci formální kurzů kurikula nabízeny multikulturní poradenské workshopy, přednášky nebo doplňující analýzy případů (Torres a kol. 1997).

Carter (2003) popisuje propracovanější výcvikové kurikulum, ve kterém jsou multikulturní témata zapojena do kurikula magisterského stupně a doktorských programů v oboru poradenství. Výcvik pozůstává z výuky didaktické (znát to), zkušenostní (znát sebe) a dovednostní (vědět jak). Hlavním úkolem v tomto výcviku je podle Cartera práce s obrannými reakcemi studentů, aby přistoupili na sebezkoumání. Sebezkoumání je proto povzbuzováno od samého začátku kurzu: jako úkol před zahájením kurzu je zadána autobiografická črta. Ta se týká pěti hlavních referenčních oblastí: genderu, náboženství, sociální třídy, etnicity a rasy. Studenti také připravují genogram své rodiny a sítí přátelských vztahů. V malých skupinách zkoumají vývoj a význam členství ve svých referenčních skupinách. Faktické znalosti o dominantních a nedominantních skupinách se rozšiřují prostřednictvím četby. Další součástí je vytváření dovedností, které zahrnuje hlavně simulovaná poradenská sezení.

Parker a Schwartz (2003) upozorňují, že zkoumání vlastních hodnot, předsudků, stereotypů atd. často vyvolává silné emoční reakce jako pocity viny, studu, pohrdání a obavy ze zesměšnění. S cílem zajistit pozitivní zkušenost z výuky navrhují, aby studenti byli na podobné reakce připravováni předem. Je také nezbytné vysvětlit účastníkům, že se mohou rozhodnout stáhnout z aktivit, které jsou jim nepříjemné (další podrobnosti viz Parker a Schwartz 2003).

Na základě sedmileté zkušenosti s ročními multikulturními výcvikovými semináři pro psychology a sociální pracovníky navrhuje Sevig (2001), že by studenti měli najít optimální rovnováhu kognitivního a emocionálního učení. Zkušenost by měla povzbudit kritické zhodnocení teorií, společenských struktur a systémů přesvědčení a usnadnit vyjádření zmatku a emoční zranitelnosti, když je to vhodné. Za druhé by lektoři měli co nejdříve zahájit proces, ve kterém se studenti navzájem poznávají v kontextu identity sociální skupiny (například dát studentům za úkol popsat historii své rodiny, svůj příběh dospívání, svá náboženská přesvědčení atd.). Za třetí je podle Seviga důležité ohodnotit multikulturní kompetence studentů na počátku kurzu a potom sledovat pokrok v průběhu roku, spíše než čekat až na závěrečné hodnocení. Za čtvrté, ke konfliktům ve skupině by se mělo přistupovat spíše se zdůrazňováním tolerance ke konfliktu než se snahou o jeho vyřešení. Sevig také podporuje soustředění na zkušenosti studentů z terénu a poskytování prostoru k otázkám.

Zkušenostní učení, jako je práce v terénu a hraní rolí, bylo široce doporučováno pro zvyšování povědomí o multikulturních otázkách, k zpochybňování osobních rámců kulturní diverzity studentů a na pomoc rozvíjení kulturní empatie (viz Arthur a Achenbach 2002 a Kim a Lyons 2003 pro přehled). Na druhé straně se některým studentům mohou cvičení s hraním rolí zdát příliš umělá. S cílem vytvořit realističtější zkušenost než tradiční hraní rolí vyzýval Sheppard (2002) studenty, aby se chovali jako klienti. Uplatňoval při tom techniky, které používají scénáristé při vytváření uvěřitelných postav prostřednictvím hraní rolí. Scénáristické techniky posilují reálnost rolí, protože při vytváření postav vykreslují studenti podrobný portrét vnějšího světa své postavy, jejích vnitřních konfliktů a osobní historie. Tyto techniky zároveň chrání soukromí studentů a poskytují jim reálnou zkušenost klienta. Na druhé straně může tento typ hraní rolí dát příležitost k vyjádření pocitů jako je hněv nezvyklým způsobem, který může být rozrušující. Proto musí být lektoři citliví k reakcím studentů.

Aby uvolnili napětí studentů, kteří se zabývají obtížnými tématy jako je etnocetrismus a rasismus, měli by lektoři používat také zábavnější vzdělávací techniky, jako jsou hry. Podle Crockera a Wroblewského (1975) pomáhají hry studentům procítit chování, jehož si dosud nebyli vědomi, dovolují jim konfrontovat se s pocitem bezmoci, poskytují příležitost zabývat se normami, které se mohou lišit od norem společenských a osobních, a otevírají prostor pro dětskou hravost. Kim a Lyons (2003) zdůrazňují, že je důležité představit studentům hru jako nástroj učení. To znamená, že ještě důležitější než samotná hra je diskuse o zkušenostech a pocitech, které vyvolala. Jak říkají Arthur a Achenbach (2002), zkušenostní učení musí být pečlivě voleno a propojeno s dalšími vzdělávacími metodami.

Je důležité si povšimnout, že hlavní zásady výcviku Multikulturních poradenských dovedností lze uplatnit i ve výcviků poradců k citlivosti k diverzitě. Své hodnoty, předsudky, předpoklady, stereotypy a světové názory můžeme zvažovat také ve vztahu k jiným sociálním skupinám než jsou jenom rasové a etnické menšiny. Studenti mohou například dostat za úkol zkoumat vlastní stereotypy o chudobě nebo tělesném postižení. Pokud se však rozhodneme pro tento výcvik v poradenství citlivém k diverzitě, musíme si sami jako lektoři položit otázku, o kterých sociálních skupinách je důležité uvažovat v naší společnosti – které jsou například nejvíce ohroženy sociálním vyloučením. Konečným cílem výcviku poradců by v tomto případě mělo být vnímání poradců jako sociálních inženýrů a činitelů změny, zvláště v oblasti boje s institucemi a organizacemi, které fungují jako nástroje potlačování kulturní rozmanitosti (Nelson-Jones 2002).

Diskuse

Centrální hnací silou trendů společenského rozvoje v posledních letech byla globalizace. Změny, které probíhají ve společnosti a pracovním životě, se odrazily také ve vzdělávací politice a v posledním desetiletí podstatně změnily také tvar prostředí, ve kterém funguje poradenství. Uprostřed této rychlé sociální transformace se častěji vyskytovaly problémy spojené s marginalizací. Charta základních práv Evropské unie zdůrazňuje sociální začlenění, tj. proces, který zajišťuje, aby lidé ohrožení chudobou a sociálním vyloučením získávali příležitosti a zdroje nezbytné pro plnou účast na ekonomickém, sociálním a kulturním životě. Doposud se mezinárodní literatura o multikulturním poradenství zaměřovala hlavně na sociální začlenění etnických minorit a imigrantů.

Ve Finsku se podobně jako v mnoha dalších evropských zemích zvyšuje počet imigrantů a diverzita kultur. Odhaduje se, že pětimilionová finská populace v současnosti zahrnuje přes 110 000 cizinců, žijících trvale v zemi. S cílem prosazovat integraci imigrantů byly ve Finsku v roce 1999 imigračním zákonem stanoveny postupy sociálního začlenění imigrantů. Podle tohoto zákona přebírají zodpovědnost za zajištění odpovídajícího školení a podpory pro imigranty obecní úřady. Obec sestavuje pro imigranty integrační program v široké spolupráci s místními úřady, imigranty, občanskými organizacemi, náboženskými komunitami a představiteli pracovního života. Každý dospělý imigrant si navíc ve spolupráci s představiteli obce nebo s pracovním úřadem koncipuje integrační plán. Při vytváření plánu jsou společně s imigranty a představiteli obce zvažovány nejvhodnější způsoby, jak imigrantům pomoci v integraci do finské společnosti. Vzhledem k rozdílům mezi obcemi pokud jde o dostupné služby a zdroje se možnosti různí a mají vliv na obsah plánu. Finský integrační zákon zavazuje různé místní úřady k vytváření kooperativních pracovních postupů, které usnadňují sociální začlenění imigrantů (viz www.mol.fi/migration).

Podstatné ovšem je uvažovat o širších otázkách sociálního začlenění než je pouhá integrace etnických menšin a imigrantů. Rámec Multikulturních poradenských kompetencí lze šířeji uplatnit také v poradenství pro další sociální minority (Nelson-Jones 2002). Například vědomí kulturního zázemí jedince lze vnímat jako zkoumání jeho sociální identity v širokém slova smyslu – jako porozumění příslušnosti k náboženství, společenskoekonomické třídě, genderu, věkové skupině atd. Podobně porozumění světovému názoru kulturně odlišného klienta může obsahovat například zkoumání světového názoru a životních kontextů různých marginalizovaných skupin.

V našem kurikulu výcviku poradců na University of Jyväskylä ve Finsku jsou multikulturalismus i otázky diverzity zdůrazňovány v tématech osobního uvědomění, společenských změn a multiprofesní spolupráce. Důraz na osobní uvědomění zřejmě obsahuje podobné prvky, jaké nabízí práce Sueho a kol. (1992). Přesto je třeba vyzdvihnout, že poradci musí být schopni vnímavějšího přístupu k sobě samým. Je důležité reflektovat své vlastní postoje, stereotypy, předsudky a světové názory ve vztahu k různým sociálním skupinám, své životní volby a způsoby života. Protože se jedincovo já a sebepojetí vyvíjejí v soustavné interakci s prostředím, musí taková reflexe zahrnout také různé etapy běhu života.

Druhý důraz v našem kurikulu klademe na společenské změny, které vedou k nutnému přehodnocení podstaty práce a identity poradenství. Spojené vlivy individualizace, globalizace a dezintegrace tradic činí v mnoha případech ze života riskantní projekt, ve kterém jsou lidé nuceni experimentovat s různými identitami a životními styly. V poradenských situacích mohou poradce a klient jednotlivé otázky interpretovat ze zásadně odlišných východisek. Odborná kompetence poradce zahrnuje schopnost rozpoznat a brát v úvahu odlišná pojetí lidské bytosti a odlišné světové názory. V postmoderní společnosti je zásadní důkladně porozumět otázkám, které zaměstnávají klienty. Navíc je užitečné vědět něco o historickém pozadí různých hledisek a vědomě se orientovat k budoucnosti.

Třetím hlediskem, které zdůrazňujeme v našem kurikulu, je, že potřeby imigrantů a dalších menšinových skupin ohrožených sociálním vyloučením jsou příliš mnohotvárné, takže je žádná profese nemůže řešit sama. Toto hledisko uznává také současná mezinárodní diskuse o poradenských kompetencích (viz například Hiebert 2004). Náš přístup k rozvoji kooperativního poradenství citlivého k diverzitě zahrnuje získání teoretických základů o organizaci učení a sociálně pedagogického referenčního rámce (viz Hämäläinen v této knize) a také získávání zkušeností z terénu – včetně prostoru pro reflexi – z různých poradenských kontextů, jako je pracovní administrativa, sociální a zdravotní léče, speciální školství nebo různé evropské projekty zabývající se sociálním začleněním.

Naši studenti mohou volit také specializační modul, který jim nabízí příležitost rozšířit svou poradenskou odbornost a teoretické myšlení o oblast multikulturního poradenství (Sue a kol. 1992). Přístup používaný v tomto kurzu zhruba odpovídá přístupu Estrady a kol. (2002), a to kombinací přednášek, četby, zkušenostních cvičení, promítání poradenských filmů a písemných prací. Navíc se modul zaměřuje na kritiku tradičních teorií poradenství a psychoterapie z multikulturního pohledu. Studenti se také mohou specializovat na multikulturní výzkum a stát se multikulturními poradci – výzkumníky. Mimo rozvoj multikulturalismu v základním výcviku nabízíme také další stupně výcviku v multikulturním poradenství.

V obecném závěru je užitečné poznamenat, že vzhledem k rostoucí globalizaci se ve většině zemí rozšiřuje propast mezi bohatými a chudými, mezi těmi, kdo mají příležitosti, a těmi, kdo jsou marginalizováni. Otázky sociální rovnosti více a více nabývají na důležitosti, a to dokonce i ve skandinávských zemích. Chtěli bychom proto připomenout vyjádření Arredonda a Toporeka (2004): „Multikulturní kompetence se stává způsobem života." V našem kontextu však musíme multikulturalismus definovat šířeji, abychom věnovali rovnocennou pozornost všem sociálním skupinám, které jsou ohroženy ekonomickou, sociální či kulturní marginalizací.

Otázky a úkoly

1) Vymyslete konkrétní nápady, jak byste mohli rozvíjet své multikulturní poradenské kompetence (viz tabulku 1). Zkuste zhodnotit, které oblasti rozvíjených kompetencí jsou pro vás nejdůležitější.
2) Jak byste popsali svou vlastní kulturní identitu (v širokém slova smyslu)? Uvažujte například o následujících referenčních skupinách: gender, náboženství, sociální třída, etnicita a rasa.
3) Uvažujte, které sociální skupiny ve vaší společnosti jsou ohroženy marginalizací. Jaké organizační změny nebo intervenční strategie by mohly být zavedeny k překonání těchto rizik?
4) Posuďte z vlastní zkušenosti model adaptačního procesu podle Sueho a Sueho (1990). Jaké důsledky má pro vaši práci se sociálně vyloučenými klienty?

Literatura

Arredondo, P. & Toporek, R. 2004. Multicultural counseling competencies = Ethical practice. Journal of Mental Health Counseling 26 (1).

Arredondo, P. & Toporek, R. 1996. Operationalization of the multicultural counselling competencies. Journal of Multicultural Counseling & Development 24 (1), 42–79.

Arthur, N. & Achenbach, K. 2002. Developing Multicultural Counseling Competencies Through Experiential Learning. Counselor Education & Supervision Vol. 42 (1), 2–15.

Bennett, M.J. 1993. Towards ethnorelativism: a developmental model of intercultural sensitivity. In M. Paige (Ed.) Education for intercultural experience. Yarmouth, ME: Intercultural Press, 21–71.

Berry, J. W. 1997. Immigration, acculturation and adaptation. Applied Psychology: An International Review, 46, 5–68.

Carter, R. T. 2003. Becoming racially and culturally competent: the racial-cultural laboratory. Journal of Multicultural Counseling and Development 31, 20–30.

Coleman, H. L. K 2004. Multicultural counseling competencies in a pluralistic society. Journal of Mental Health Counseling 26 (1), 56–66.

Crocker, J. W. & Wroblewsky, M. 1975. Using recreational games in counseling. The Personnel and Guidance Journal 53, 453–458.

Cross, T. L., Bazron, B. J, Dennis, K. W. & Isaacs, M. R. 1989. Towards a culturally competent system of care. Washington, DC: Child and Adolescent Service System Technical Assistance Centre.

Estrada A. U, Joseph, A. D & Juarez, S.C. 2002. Developing multicultural counseling competencies in undergraduate students. Journal of Multicultural Counseling and Development 30, 110–123.

Farga, E. D., Atkinson, D. R. & Wambold, B. E. 2004. Ethnic group preferences for Multicultural Counseling Competencies. Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology 10 (1), 53–65.

Fuertes, J. N. & Brobst, K. 2002. Clients' ratings of counselors' multicultural competency. Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology 8 (3), 214–223.

Hiebert, B. 2004. Perspectives on guidance and social inclusion in a global society. Presentation at the International Conference of Guidance, Social Inclusion and Career Development. A Coruna, Spain 15th–17th September 2004.

Kim, B. S. K. & Lyons, H. Z. 2003. Experiential Activities and Multicultural Counseling Competence Training. Journal of Counseling & Development 81 (4), 21–39.

Nelson-Jones, R. 2002. Diverse goals for multicultural counselling and therapy. Counselling Psychology Quarterly 15 (2), 133–143.

Parker, W. M. & Schwartz, R. C. 2002. On the experience of shame in multicultural counselling: implications for white counsellors-in-training. British Journal of Guidance and Counselling 30 (3), 311–318.

Sevig, T. 2001. Transformative training: A year-long multicultural counseling seminar for graduate students. Journal of Multicultural Counseling & Development 29 (1).

Shepard, D. S. 2002. Innovative methods. Using screenwriting techniques to create realistic and ethical role plays. Counselor Education and Supervision 42, 145–158.

Sue, D. W., Ivey, A. E. & Pedersen, P. B. 1996. A theory of multicultural counseling and therapy. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.

Sue, D. W., Arredondo, P. & McDavis, R.J. 1992. Multicultural counselling competences and standards. A call to the profession. Journal of Counseling and Development 70, 477–486.

Sue, D. W., Bernier, J. E., Durran, A., Feinberg, L, Pedersen, P., Smith, E. J & Vasquez-Nuttall, E. 1982. Position paper: Crosscultural counseling competencies. The Counseling Psychologist 10, 45–82.

Sue, D. W & Sue, D. 1990. Counseling the culturally different. Theory & Practice. New York: Wiley.

Tomlinson-Clarke, S. 2000. Assessing outcomes in a multicultural training course: a qualitative study. Counselling Psychology Quarterly 13 (2), 221–232.

Torres, S. Ottens, A. & Allen, J.1997. The multicultural infusion process: a research-based approach. Counselor Education & Supervision 37.

Weinrach, S. G. & Thomas, K. R. 2004. The AMCD Multicultural counseling competencies: A critically flawed initiative. Journal of Mental Health Counseling 26 (1), 81–93.

Vontress C. E & Jackson, M. L. 2004. Reactions to the multicultural counseling competencies debate. Journal of Mental Health Counseling 26 (1), 74–80.

Sociálně-pedagogický rámec pro multiprofesní spolupráci při podpoře lidí v multikulturním kontextu

Juha Hämäläinen, Piia Puurunen a Mirja Määttä

Úvod 171
Multikulturalismus – nová výzva pro systémy sociální péče ve Finsku 172
Co je multiprofesní spolupráce 173
Sociálně pedagogický rámec 174
Sociální pedagogika jako související koncepční rámec pro spolupracující sítě 176
Model multiprofesní spolupráce v multikulturních konceptech 178
Závěry 180
Otázky a úkoly 181
Literatura 181

12 Kapitola

Multikulturní poradenství je většinou multiprofesní záležitost. Západní systém sociální péče je složen z mnoha subsystémů, v nichž s klienty pracují různé druhy odborníků a specialistů. Z pohledu klienta to může být frustrující a matoucí. Subsystémy nejsou vždy dostatečně synchronizovány a jedním z důvodů tohoto nesouladu je absence společného koncepčního rámce. Tato kapitola zkoumá, zda je možné vytvořit podobný funkční rámec na základě sociální pedagogiky. Hlavní složky sociálně-pedagogického modelu pro multiprofesní spolupráci jsou posuzovány prostřednictvím multikulturalismu.

Úvod

Moderní Evropa je stále více multikulturní. Imigrace a multikulturalismus jistě v Evropě nejsou novými jevy. Migrace je pro Evropu charakteristická a kulturní diverzita se stala součástí evropského dědictví. Globalizace a krize sociální péče i jednotlivé vlastnosti současných podmínek mají obrovský vliv na životy lidí a infrastruktury společností. Skutečnost, že multikulturalismus je součást evropské reality, nutně neznamená, že veřejné mínění nebo národní politiky jsou „multikulturalistické". S tím, jak se do Evropy valí proud imigrantů, vzestup multikulturalismu ve vzrůstající míře zpochybňuje vlastní identitu tohoto kontinentu jako domova tolerance a civilizace (Williams, Soydan a Johnson 1998). V tomto kontextu pracují různí odborníci s imigranty v komunitě nebo v prostředí, které se musí vypořádat s novými nároky.

Sociální pedagogika nabízí příležitost spojit sociální a pedagogický aspekt, sociálně pedagogický rámec se zabývá procesem lidského rozvoje ve smyslu společenské účasti, začlenění a integrace. Multikulturalismus obsahuje tytéž pojmy, s nimiž jsou lidé, kteří se pohybují v multiprofesním prostředí multikulturního poradenství, zvyklí pracovat. Cílem této kapitoly je interpretovat multikulturalismus a multiprofesní spolupráci. Kapitola obhajuje hypotézu, že právě sociální pedagogika může nabídnout rámec pro multiprofesní práci v multikulturním prostředí.

V moderním systému sociální péče, který pracuje s klienty v multikulturním kontextu, produkuje pluralita profesních rámců profesní multikulturalismus ve smyslu rozdílů ve způsobech myšlení, odborných jazycích, organizačních kulturách, profesních tradicích a hierarchiích, v legislativě, profesních hodnotách a cílech práce. Při analýze sociálních služeb v multikulturních situacích nelze dimenzi profesního multikulturalismu opomenout. Tato kapitola přitom bere v úvahu etické i profesionální hledisko.

Multikulturalismus – nová výzva pro systémy sociální péče ve Finsku

Finsko se stále více stává multikulturní společností. Z evropského hlediska je zvláštním rysem finské společnosti to, že byla tradičně etnicky a historicky homogenní zemí, i když jsou zde přítomny takzvané historické menšiny jako švédsky hovořící Finové, Sámové a Romové, Tataři, Židé a Rusové, kteří vnesli do zdejší společnosti etnickou a kulturní rozmanitost v raných fázích jejího vývoje. Pro Finsko je také charakteristické, že po světových válkách zůstal rozsah migrace (tj. počet těch, kdo se natrvalo nebo dočasně přistěhovali do Finska jako imigranti, uprchlíci či žadatelé o azyl) relativně nízký a týkal se hlavně těch, kdo přišli do Finska za manželstvím nebo s pracovním povolením. Ve Finsku tedy nejsou tak početné imigrantské komunity (v porovnání například s počtem Turků žijících v Německu) a finská imigrační politika byla tradičně dost tvrdá a selektivní (Forsander a Ekholm 2001, 84–108).

Situace ve Finsku se prudce změnila v devadesátých letech, kdy se množství imigrantů téměř zčtyřnásobilo. V roce 1990 žilo ve Finsku 26 000 imigrantů. O deset let později jejich počet vzrostl na 91 000. Mezi prvními velkými skupinami migrantů byli na počátku 90. let lidé ze Somálska (Tiilikainen 2003, 51). K dalším příčinám přílivu imigrantů patřil návrat finsko-ingerského obyvatelstva, rostoucí počet mezinárodních manželství, exil a pozitivní změny veřejného mínění o imigraci. V roce 2000 tvořili téměř pětinu imigrantů do Finska uprchlíci (Forsander a Ekholm 2001, 108–110). I když se finský postoj k migraci změnil k lepšímu, přetrvává potřeba relevantní diskuse a výchovy v těchto otázkách (viz Jaakkola 2001, 28–55).

Imigranti přicházející do nové země jsou v kontaktu s mnoha profesními skupinami. Také ti, kdo pracují na poli multikulturalismu – odborníci, organizace a úřady – se pohybují v multiprofesním kontextu (viz například Tiilikainen 2003, 98; Forsander a Ekholm 2001, 86–87). Pracovat s imigranty neznamená jen pracovat s jednotlivci nebo rodinami, na imigrační politice je závislý celý referenční rámec. Finský systém sociální péče je založen na skandinávském modelu, kde je jedním z ústředních bodů rovnost. V situaci, kdy množství imigrantů roste, musí společnost (také v celoevropském kontextu) najít řešení, jak mohou lidé z odlišných kultur žít a pracovat bok po boku (Ikäläinen, Martiskainen a Törrönen 2003, 99).

Práce v multikulturním kontextu je záležitostí integrace a inkluze. Navozuje otázky typu jak ochránit imigranty před marginalizací nebo vydělením, jak zajistit práva na účast ve společnosti a příležitosti k integraci a jak zároveň ochránit cennou kulturní rozmanitost. Především musíme přemýšlet, jak bychom mohli přenést multikulturní práci na úroveň komunit. Zásady pro integraci jsou ustaveny ve finském právu a multiprofesní týmy a sítě vykonávají integrační práci, ale finská integrační politika stále ještě nenašla svou konečnou podobu (viz Ikäläinen a kol. 2003). Ani z evropského hlediska není situace ještě zcela jasná, jak upozorňují Williams, Soydan a Johnson (1998, xii–xiii).

Co je multiprofesní spolupráce

Multiprofesní spolupráce je široce užívaný přístup v poskytování obecních služeb v současném Finsku. Krize financí a legitimity sociálně pečujícího státu zpochybnily předchozí pojetí „byrokratického“, do sektorů rozčleněného a univerzálního sociálního státu a přinesly rozšíření poskytovatelů služeb v celé škále sociální péče (Niemelä a Hämäläinen 2001). S tím souvisí nárůst multiprofesní spolupráce a vytváření sítí v devadesátých letech. Vysoce specializovaný multiasistenční systém byl vnímán jako problematický, protože dostatečně neodpovídal potřebám klientů. Prostřednictvím různých projektů byly – a stále jsou – aktivně rozvíjeny nové multiprofesní pracovní metody (Arnkil 2003).

V ideálním případě pomáhá spolupráce odborníkům rozvíjet promyšlené institucionální postupy, zmírnit roztříštěnost ve službách nebo v řetězci péče a snížit zbytečné náklady (Nikander 2004). Cílem multiprofesní spolupráce je vytvořit ucelenější znalost cílové populace a jejích potřeb ve službách, než jaké je možné dosáhnout v samostatných specializovanějších jednotkách. Spolupracující sítě navíc mohou vytvářet nová opatření v intervenci a péči na základě svých multiprofesních znalostí a zkušeností v místních otázkách a o místní klientele.

Multiprofesní spolupráce zahrnuje pracovní struktury, v nichž společně pracuje několik skupin odborníků v rámci svých profesních rolí. Částečně přitom sdílejí své odborné funkce, aktivity, znalosti z jednotlivých disciplín a dovednosti a odpovědnost za poskytování služeb (Payne 2000, 9).

Kooperační struktury jsou velmi různorodé. Multiprofesní spolupráci lze praktikovat v rámci jedné organizace (například týmová práce v nemocnici nebo mateřské škole) nebo mezi různými organizacemi a institucemi, kde je možné užít termín multiinstitucionální spolupráce (například místní skupiny prevence a integrační projekty pro imigranty). Část multiprofesní spolupráce je neformální: telefonní rozhovory, rozhovory na chodbách a příležitostné konzultace mezi různými profesemi (Nikander 2004). Stále běžnější je formální spolupráce v organizovaných týmech, ustavených komisích nebo výborech. Úroveň spolupráce je také různá a ovlivňuje obsah spolupráce: zatímco organizační manažeři mohou diskutovat o rozdělení prostředků, terénní pracovníci mohou vyjednávat o případech klientů nebo pracovních postupech.

Multiprofesní spolupráce se může rozšířit do spolupráce více aktérů a komunitních sítí, ve kterých se obecní úřady, paraprofesionálové, aktéři z řad neziskového sektoru a občané či klienti dělí o své znalosti a zkušenosti, aby dosáhli určitého společně definovaného cíle. To je vnímáno jako důležité v politikách, které kladou důraz na zapojení občanů a aktivitu komunit. Účast klientů v multiinstitucionálních týmech je často přímo spojena s více dialogickým a etičtějším poskytováním služeb (viz Bronstein 2003). Důvod pro hledání nových dialogických opatření je částečně ekonomický. Veřejné výdaje jsou omezovány přenášením péče a supervizních opatření do občanské společnosti a dobrovolnických a organizačních sektorů. Říká se, že roztříštěný a příliš specializovaný multiasistenční systém se dostal do slepé uličky a jeho zdroje se vyčerpaly. Nyní hledáme řešení ve vytváření sítí institucí a klientů, v novém typu kombinace odborností v sítích a reflexe (Arnkil 2003; Doolan 2002).

V praxi přináší multiprofesní spolupráce mnoho nároků: často vznikají potíže při hledání společné definice problému, cíle a přiměřených opatření pro intervence (Määttä, v tisku). Úspěšnost kooperace omezují rozdílné profesní tradice a jazyky, vnitřní mocenské struktury, nedostatky v komunikačních dovednostech, časové limity a nedostatek zdrojů (Nikander 2004; Burnett a Appleton 2004; Bronstein 2003). Profesní etika a také legislativa se v jednotlivých sektorech služeb liší. To znesnadňuje spolupráci, jež je

stále charakterizována dobrovolným zapojením jednotlivých odborníků a izolovaným charakterem práce.

Sociálně pedagogický rámec

Sociální pedagogika je nejasný koncept, který se používá v řadě kontextů a obsahuje různé významy. Je proto poměrně obtížné vystavět jednoznačný sociálně pedagogický pracovní rámec pro jakoukoliv oblast sociální práce. Na druhé straně však koncept sociální pedagogiky nabízí možnosti spojit sociální a vzdělávací hlediska, jež jsou ve vývoji člověka vždy významná. Tyto dimenze lze vnímat jako společné prvky všech sociálních služeb bez ohledu na rozdíly v odbornosti mezi profesními skupinami, které v nich působí.

Kolem konceptu sociální pedagogiky existuje několik specifických tradic různých zemí, které jsou ovlivňovány kulturními, sociálními, ekonomickými a politickými faktory. Obecně řečeno může být sociální pedagogika interpretována přinejmenším třemi různými způsoby (viz Hämäläinen 1989, 117):

- ***Pedagogická tradice*** zdůrazňující spojení mezi sociální a vzdělávací dimenzí v pedagogické teorii a praxi.
- ***Odvětví studia*** kombinující konceptuálně, teoreticky a metodicky sociální a pedagogické vědy.
- ***Strategie tendence v sociální práci*** založená na způsobu myšlení, který zdůrazňuje vzájemné pronikání sociálních a pedagogických témat v pomáhajícím procesu.

Jeví se, že sociální pedagogika je založena na myšlence propojení sociálních a vzdělávacích procesů v teorii i praxi. Ovšem podle německého teoretika sociální pedagogiky Thomase Rauschenbacha musí tato disciplína obhájit svou existenci od úplného začátku, protože její koncept nevyvolává v mysli jasné mentální obrazy (Rauschenbach 1991, 1). Existují důvody pro to, abychom vzhledem k různosti interpretací hovořili o „obtížném zachycení" konceptu sociální pedagogiky (Eriksson a Markström 2000). Debata kolem tohoto konceptu nicméně nabízí významné teoretické prvky pro rozvoj sociálně pedagogického pracovního rámce.

V mnoha zemích proběhlo několik významných pokusů vystavět celkovou teorii sociální pedagogiky založenou na různých ontologických, epistemologických, antropologických, etických a politických stanoviscích, zatímco v jiných zemích nezískal koncept sociální pedagogiky význačnější podporu. Obecně řečeno, sociálně pedagogický rámec se zabývá procesy rozvoje člověka ve smyslu sociální účasti, začlenění a integrace. Rodiny, komunity, organizace a instituce jsou vnímány a hodnoceny na základě svých vzdělávacích kapacit a z tohoto hlediska rozvíjeny.

Sociální pedagogika se často popisuje z hlediska profesních společensko-vzdělávacích aktivit jako pedagogická práce se společenskými záměry a cíli, jako pedagogicky orientovaná sociální práce (například Mollenhauer 1964; Giesecke 1987; Winkler 1988; Madsen 1996; Rauschenbach 1999). Vztah mezi sociální pedagogikou a sociální prací však není jasný (například Hämäläinen 2003b). Sociální pedagogika představuje mnohostranné pole teorie i praxe zabývající se sociálními a vzdělávacími procesy, problémy a aktivitami. Definice jejího funkčního postavení leží mezi sociální teorií a teorií lidského konání z hlediska sociální a edukační pomoci (viz Rauschenbach 1999). Sociální pedagogika je systém sociálních aktivit spojující prvky vědeckých, vzdělávacích a pracovních aktivit (viz Hämäläinen 2003a). Je popisována zároveň jako mono- i polyprofesní záležitost.

V mnohosti konceptualizací existují rozdíly ve způsobu, jakým jsou v rámci sociálně pedagogického myšlení a aktivit zdůrazňovány kulturní, ekonomické či dokonce politické faktory. Za klasiky sociální pedagogiky jsou považováni slavní pedagogičtí teoretici jako Pestalozzi, Makarenko, Freire a další, i když tento koncept nepoužívali. To naznačuje, že sociální pedagogika je primárně určitý způsob myšlení s některými specifickými charakteristikami, jinými slovy, je tradicí myšlenek. Sociálně pedagogický rámec vyjadřuje tuto tradici jako utvářenou filozofy a teoretiky pedagogiky s relativně odlišnými teoretickými akcenty. Zároveň se ovšem tento rámec musí vyrovnat se současnou společenskou realitou, tj. s převládajícími sociálními podmínkami a problémy společnosti. Sociálně pedagogický rámec není úplný a ustrnulý celek, ale spíše přizpůsobivá a citlivá entita respektující kulturní, sociální a politické atributy jednotlivých společností a systémů sociální péče.

Ve Finsku je sociální pedagogika relativně novým konceptem. Samozřejmě se rozvinulo několik aktivit na pomoc lidem s integračními problémy a na podporu participace a inkluze, které se podobají sociálně pedagogickým procesům. Přesto nebylo vzdělávání založené na konceptu sociální pedagogiky zavedeno dříve než v polovině devadesátých let. Dnes nabízejí sociálně pedagogická studia dvě univerzity a několik technických vysokých škol. Na univerzitní úrovni se sociální pedagogika rozvíjí jako akademická disciplína bez zvláštního profesního zaměření (například Hämäläinen 2003a). To poskytuje příležitost rozvinout obecný sociálně pedagogický rámec a používat koncepci sociální pedagogiky v multiprofesním kontextu. Studenti různých oborů s různými odbornými zájmy tak mohou studovat sociální pedagogiku jednak jako součást svého akademického programu, jednak samostatně.

Sociálně pedagogický rámec se vztahuje primárně k aktivitám zacíleným na posílení schopností lidí potřebných k zapojení, sociální integraci a řízení vlastního života. Uvažuje se o nich z hlediska rozvoje člověka, tj. ve smyslu vzdělávání a učení. Jsou přitom respektovány podmínky života lidí, sociální okolnosti a kulturní prvky každodenního života. Zdůrazňuje se emancipace namísto adaptace, schopnost sebeřízení namísto závislosti, solidarita a společenství lidí namísto izolace a proaktivita namísto reaktivity ve vztahu ke každodenním problémům. Základní tendencí v tradici sociálně pedagogického myšlení a aktivit je

zvyšování povědomí lidí o tom, jaké příležitosti mají k řízení běhu vlastního života, a v ovlivňování sociálních podmínek určujících jejich každodenní život.

Sociální pedagogika jako související koncepční rámec pro spolupracující sítě

Moderní systém sociální péče je atomizovaný. Obecně řečeno je to profesně a organizačně členěná soustava sestávající z mnoha typů odborností bez společného teoretického rámce. Přestože je zdůrazňována multiprofesní spolupráce, v cestě jí stojí četné překážky, v neposlední řadě absence společného rámce. Podle řady studií existuje mezi profesními skupinami a organizacemi značná soutěživost, mnoho statusových problémů, předsudků a nedůvěry (například Nikkilä 1986; Nikander 2004; Burnett a Appleton 2004; Bronstein 2003). Překážky fungující spolupráce nejsou pouze administrativní, ale také mentální – postoje, hodnoty a porozumění. Lidé patřící do různých profesí si dokonce vinou profesního slangu navzájem nerozumějí. Proto je nanejvýš rozumné odkazovat na společný teoretický rámec.

Někdy se tvrdí, že sociální pedagogika má multidisciplinární povahu, tj. že je definována jako multidisciplinární oblast založená na teoriích různých vědních oborů (například Stensmo 1991; Eriksson a Markström 2000). Na druhé straně se také říká, že sociální pedagogika může jako disciplína jen stěží pokročit, aniž vytvoří vlastní teorii (Hämäläinen 2003a). Při vývoji sociálně pedagogického rámce pro multiprofesní spolupráci je třeba tato dvě odlišná stanoviska smířit.

V praxi se sociální pedagogika zabývá různými skupinami lidí a problémy, které mohou mít při zapojení do společnosti, v inkluzi a integraci. Sociálně pedagogický rámec je vnímán jako vhodný při pomoci lidem různého věku s různými problémy ve zvládání života (Böhnisch 1992; 1997) a s problémy kvality jejich každodenního života (Thiersch 1986; Kihlström 1998). Existují sociálně pedagogické analýzy různých cílových skupin patřících do problémových oblastí, jako jsou postižení (Gustavsson 2003), mladiství delikventi (Stensmo 1991), drogově závislí (Stensmo 1991), školní problémy (Kraav 2003) a rodinné problémy (Riemann 2000). V systému moderní sociální péče existuje několik profesních skupin s všestrannými odbornostmi, jež se zabývají všemi těmito typy problémů a cílových skupin.

Konceptualizace sociální pedagogiky se zaměřuje především na práci s dětmi a mladými lidmi. Zároveň se však zdůrazňuje, že koncept sociální pedagogiky zahrnuje všechny fáze lidského života. V některých koncepčních interpretacích sociální pedagogiky je kladen důraz na metody a celá disciplína je primárně definována z tohoto hlediska. Metody jsou samozřejmě důležité v každé odborné činnosti, ale sociální pedagogika jako teorie sociální a edukační pomoci není primárně složena z metod. Nepřináší nové metody pro práci s rodinou nebo v komunitě, poradenské aktivity a další typy pomáhajících procesů. Spíše nabízí konkrétní způsob myšlení, který spojuje sociální a vzdělávací dimenze lidské existence a zdůrazňuje jejich vzájemné prolínání. Je to spíše perspektiva založená na sloučení *homo socialis* a *homo educandus*, kterou lze uplatnit v mnoha sociálních a vzdělávacích profesích, jež mají své vlastní metody (například Hämäläinen 2003b). Tento způsob myšlení může přinášet inspiraci a být produktivní při vývoji odborných metod a technik.

V německé debatě je často vyzdvihováno, že sociální pedagogika je akční věda, tj. věda, která se zabývá teorií lidské aktivity ve smyslu sociální pomoci (například Rauschenbach 1999, 110–122). I když je toto stanovisko úzce spojeno a definicí sociální pedagogiky jako tradice nebo formy sociální práce, může být plodné i v multiprofesním kontextu. Každá forma sociální pomoci vykonávané různými profesemi je konceptualizována na základě teorie lidské aktivity.

V řadě zemí, mimo jiné v Německu, Polsku a Rusku, se sociální pedagogika definuje v termínech zvláštní profesní odbornosti, blízké sociální práci. V těchto případech mají sociální pedagogové určitou odbornou roli v multiprofesních systémech sociální péče vedle dalších skupin specialistů se specifickými úkoly, jež se navzájem doplňují. V některých zemích se používají jiná označení, jako *animateur socioculturel (sociokulturní moderátor/prostředník)* ve Francii nebo *educator social (sociální vychovatel)* ve Španělsku (například Quintana 1992; Poujol 1996). Sociální pedagogika by nemohla nabídnout teoretický základ pro spolupracující sítě, pokud by se vztahovala pouze na jednu profesní skupinu.

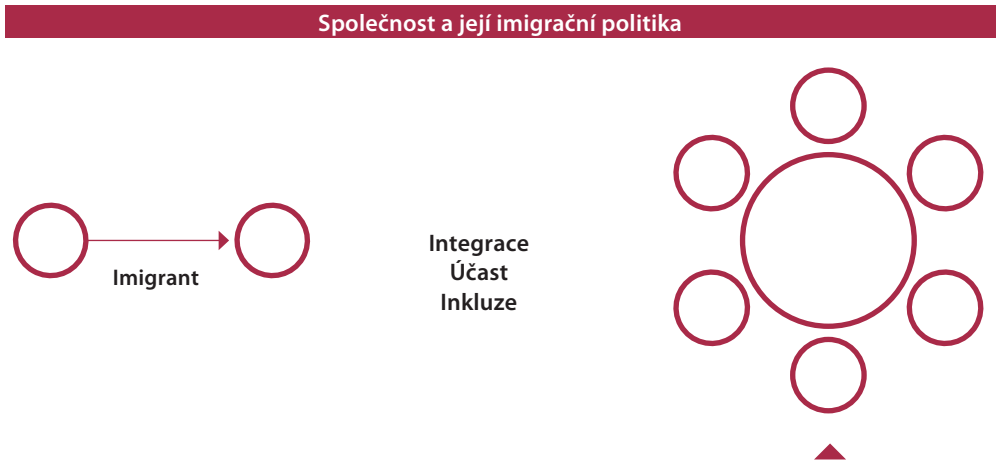
Podle finských zkušeností je rozumné a přínosné rozvíjet sociální pedagogiku jako akademickou disciplínu a jako obecnou teorii sociální a edukační pomoci. To nevylučuje zajišťování zvláštního odborného vzdělávání na základě tohoto konceptu a ustanovení určité odborné skupiny sociálních pedagogů ve společnosti. Obecně není sociální pedagogika ani pouhý pracovní rámec jedné profese, ani soubor metod. V kontextu sociální práce se zdá být oprávněné chápat sociální pedagogiku jako perspektivu založenou na tradici myšlenek spojujících sociální a edukační stanovisko (například Hämäläinen 2003b). To může být i případ dalších pomáhajících profesí.

Model multiprofesní spolupráce v multikulturních konceptech

Společný rámec pomáhá předcházet v multiprofesních sítích povrchnosti a nesoudržnosti. Zavést jakýkoliv společný rámec multiprofesní spolupráce je ovšem kvůli obrovským rozdílům v míře socializace a typu odbornosti jednotlivých oborů dost obtížné. Namísto „pracovního rámce" by bylo méně zavádějící hovořit o „programové spolupráci". Z tohoto pohledu může sociální pedagogika nabídnout některé významné společné prvky pro rozvoj programové spolupráce mezi různými profesemi podporujícími společenskou prosperitu.

Protože je sociálně pedagogický model založen na tradici sociálně pedagogického myšlení a konání, zahrnuje vytváření multiprofesních sítí klíčové prvky této tradice. Zabývá se sociálními a edukačními procesy a problémy ve vztazích mezi jednotlivci, komunitami a společností ve smyslu účasti, integrace a inkluze, prosperity a řízení vlastního života. Z tohoto hlediska spojuje všechny odborné i neprofesionální aktivity, jež s těmito hodnotami a cíli souvisejí. Je zřejmě rozumné říci, že tyto prvky by měly být zásadní součástí veškerých služeb sociální péče poskytovaných jednotlivými odborníky. Významnou roli hrají zvláště v práci s imigranty, která se zabývá kulturními konflikty a problémy integrace (viz obrázek 1).

Sociálně pedagogické modelování multiprofesní spolupráce v multikulturním prostředí kombinuje specifické rysy multikulturní problematiky s tradicí a teorií sociální pedagogiky. Práce v multiprofesním prostředí by sama o sobě mohla být vnímána jako multikulturní činnost. Každý odborník a účastník do ní vnáší vlastní pracovní kulturu, teorii a znalostní základ (viz Payne 2000, 9). To je jeden z příkladů, jak přizpůsobivý koncept multikulturalismu je. V této kapitole pracujeme s multiprofesním přístupem v takových multikulturních kontextech, kde ztělesňuje práci s lidmi z různých kulturních a etnických zázemí.



Obrázek 1.
Model programové spolupráce v multikulturním poradenství.

Koncept multikulturalismu však není příliš jasný a o vhodnosti jeho používání proběhla určitá kritická debata. V této kapitole je multikulturalismus chápán jako součást migrace. Když imigranti přijdou do nové země, mají nárok na rovnost s majoritou v politickém, ekonomickém a sociálním životě a zároveň právo zachovat si vlastní kulturní zázemí a jazyk (viz Ekholm 2001, 166–167). Multikulturní komunita disponuje kompetencemi k rozpoznání kulturní diverzity. Tu lze vnímat jako spojení mezi různými kulturami, ve kterém si každá kultura může podržet vlastní kulturní specifika. Multikulturalismus obsahuje myšlenku účasti, jinými slovy, různé kultury se mohou vyskytovat a jednat společně (Clarke 1999, 217–218).

Jak upozornila Marja Tiilikainen (2003, 57; viz též Clarke 1999), význam multikulturních otázek ve veřejné debatě vyzdvihl zvláště příliv somálských imigrantů do Finska v 90. letech. Koncept multikulturalismu je tedy ve Finsku relativně nový. Somálci v různých institucích jako školách, sociálních službách a veřejném zdravotním systému nastolili otázky týkající se islámu. Celkově zvyšování multikulturalismu znamená, že finská společnost a také výzkum, vzdělávání a multiprofesní spolupráce čelí novým výzvám. Vědci analyzovali a rozebírali problémy dotýkající se práce v multikulturním kontextu. Zmiňovali se také o nárocích a potřebě dalšího výzkumu (viz například Liebkind 2001; Forsander, Ekholm, Hautaniemi a kol. 2001; Ikäläinen a kol. 2003; Tiilikainen 2003).

Když imigrant přichází do finské společnosti, setkává se s vysoce rozvinutým systémem sociální péče, který stojí na roztříštěné hierarchii, multiprofesním zapojení a rozsáhlé oficiální síti. Pro migranta, zejména přichází-li z naprosto odlišného typu sociálního systému, může být finský systém obtížně interpretovatelný: příliš složitý a plný různých odborností. Z pohledu migranta se může zdát dokonce nemožné najít cestu, jak v atomizovaném systému řešit své potřeby a problémy. Někdy může být imigrant podezřívavý vůči úřadům, protože jeho předchozí zkušenosti zahrnovaly korupci a nespravedlnost (viz Tiilikainen 2003).

Multiprofesní spolupráce může obsahovat i negativní aspekty. Odlišné profesní tradice a nedostatečné zdroje mohou způsobovat konflikty a mohou se vyskytovat předsudky vůči jiným odborníkům a oblastem. Multiprofesní práce v multikulturním kontextu je charakterizována neadekvátní komplexní teoretickou základnou. Práce s migranty v různých oblastech je podporující práce. Sociální pedagogika je jako teorie spojena s tzv. teorií sociální a edukační pomoci. Nepředstavuje soustavu metod a technik, ale v každém případě jde o přístup k lidské aktivitě poskytující koncepční rámec pro spolupracující sítě na poli sociální a vzdělávací pomoci v teorii i praxi.

Jak bylo uvedeno výše v diskusi o multikulturalismu, koncepty jako integrace, účast a začlenění jsou důležité. Obecné teoretické základy sociální pedagogiky zahrnují tytéž koncepty. Obdobně jsou tyto koncepty podstatné pro různé profesionály a aktéry na poli multikulturní práce. Přechod z jedné kultury do druhé, ať dobrovolný nebo nedobrovolný, bude provokovat jedincovu vrozenou sebeidentitu (viz Liebkind 2001). V multikulturním povolání jsou obtíže klientů s identitou součástí práce. Sociální pedagogika, která se soustředí na lidské vývojové procesy a vnímá růst jako nepřetržitý proces přechodu ze starých podmínek do nových, může lidské bytosti v tomto procesu podporovat.

Práce v multikulturním kontextu je také záležitostí identity samotných odborníků. Je důležité, aby si uvědomovali vlastní kulturní zázemí a byli citliví při pozorování kulturní diverzity ve své práci.

Závěry

V moderních multikulturních sociálních státech je uspořádán komplexní multiprofesní systém podpory lidí v multikulturním kontextu. Klientela sociálních služeb je stále více multietnická, což přináší nové typy odborných požadavků na pomáhající profese. Kulturní diverzitu ve smyslu profesního multikulturalismu však nacházíme také v odborných týmech a sítích. To otevírá významné příležitosti pro odbornou spolupráci, ale zároveň tak vzniká několik problémů.

Etnický a profesní multikulturalismus se vztahuje jak na kulturní diverzitu, jež utváří identity a hodnoty, tak na způsoby chování lidí. Součástí obou typů multikulturalismu je výzva k chápání jinakosti. Sociální pedagogika jako teorie pomoci zacílená k integraci, inkluzi a účasti zdůrazňuje komunikaci a integraci mezi lidmi, kteří vidí svět z odlišných hledisek a malují ho různými barvami – ať etnickými nebo profesními. O sociální pedagogice se tvrdí, že poskytuje koncepční rámec, který spojuje dohromady pracovníky sociální péče a poradenství, kteří pracují s multietnickými souvislostmi z různých hledisek.

K podpoře interakce mezi různými profesními kulturami, včetně paraprofesionálů a dobrovolníků, by nepochybně mohl být užitečný určitý typ společného teoretického rámce. Takový rámec může být vybudován na základě sociální pedagogiky. Tento předmět je zřejmě dostatečně obecný pro různé skupiny aktérů pracujících v sociálních službách. Například v poradenských aktivitách nabízí sociálně pedagogický rámec příležitost vnímat procesy optikou sociální i edukační dimenze lidského vývoje, které jsou společné všem pomáhajícím profesím, organizacím sociální péče i neziskovému sektoru.

Několik studií ukázalo, že významnou překážkou funkční spolupráce mezi různými profesními skupinami jsou rozdíly v profesní kultuře. Tento faktor nezahrnuje jen profesní žargon, ale také velmi odlišné způsoby myšlení a jednání. Společný pracovní rámec těsněji spojující odlišné profesionální kultury by měl nabízet dostatečný prostor, aby nezraňoval profesní identitu lidí. Absence společného rámce ztěžuje integraci paraprofesionálů a dobrovolníků do sociální práce. Spolupráci v profesních týmech a sítích formuje kulturní diverzita ve smyslu profesního multikulturalismu. Tato diverzita může zajistit podporu, která nakonec napomůže lepší informovanosti v poradenské praxi, ale může se také proměnit v překážky, spojené s mocenskými rozpory, nedostatkem porozumění mezi členy týmu, nedůvěrou a podezřívavostí. Bez společných prvků v podobě sdílených hodnot, cílů a společné vize je prevence podobných nesouladů a napětí poměrně obtížná.

Otázky a úkoly

Následující otázky vztahující se k této kapitole lze zpracovat individuálně, ve dvojicích nebo v malých skupinách.

1) Pojmenujte mono- i polyprofesní pracovní rámce, které znáte.
2) Určete překážky vývoje společného rámce pro multiprofesní sítě a spolupráci. Diskutujte s kolegy o způsobech, jak lze tyto překážky překonat.
3) Najděte důsledky absence společného rámce z hlediska klientů.

Literatura

Arnkil, T. E. 2003. Early intervention – anticipation dialogues in the grey zone of worry. http://www.stakes.fi/hyvinvointi/kehi/menetelmat/early_Arnkil.pdf

Bronstein, L. R. 2003. A Model for Interdisciplinary Collaboration. Social Work 48 (3), 297–306.

Burnett, R. & Appleton C. 2004. Joined-up Services to Tackle Youth Crime. A Case-Study in England. British Journal of Criminology 44 (1), 34–54.

Böhnisch, L. 1992. Sozialpädagogik des Kindes- und Jugendalters [Social pedagogy of children and adolescents]. Weinheim und München: Juventa Verlag.

Böhnisch, L. 1997. Sozialpädagogik der Lebensalter. Eine Einführung. [Social pedagogy of middle-age. An introduction]. Wenheim und München: Juventa Verlag.

Clarke, K. 1999. Breaking the bounds of bifurcation: the challenge of multiculturalism in Finnish vocational social care education. Research Reports Series A, No.7. University of Tampere.

Doolan, M. 2002. Establishing an effective mandate for family group conferences. In: Demokratisering af det sociale arbejde med familier [Democratising the social work with families]. Rapport fra Nordisk konference om familierådslagning. 15.–16. Marts 2002 i København.

Ekholm E. 2001. Monietninen yhteiskunta [Multiethnic society]. Teoksessa A. Forsander, E. Ekholm, P. Hautaniemi, & et al. Monietnisyys, yhteiskunta ja työ [Multiethnicity, society and work]. Helsinki: Palmenia, 161–188.

Eriksson, L. & Markström, A.-M. 2000. Den svårfångade socialpedagogiken [The hardly comprehensible social pedagogy]. Lund: Studentlitteratur.

Forsander, A. & Ekholm, E. 2001. Etniset ryhmät Suomessa [Ethnic groups in Finland]. Teoksessa A. Forsander, E. Ekholm,

P. Hautaniemi, & et al. Monietnisyys, yhteiskunta ja työ [Multiethnicity, Society and Work]. Helsinki: Palmenia, 83–160.

Giesecke, H. 1987. Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns [Pedagogy as profession. Basic forms of pedagogical action]. Weinheim und München: Juventa.

Gustavsson, A. 2003. The role of theory in social pedagogy and disability research. In: A. Gustavsson & H.-E. Hermansson & J. Hämäläinen (Eds.) Perspectives and Theory in Social Pedagogy. Västra Frölunda: Daidalos, 164–186.

Hämäläinen, J. 1989. Social pedagogy as a metatheory of social work education. International Social Work 32, 2, 117–128.

Hämäläinen, J. 2003a. Developing social pedagogy as an academic discipline. In: A. Gustavsson & H.-E. Hermansson & J. Hämäläinen (eds.) Perspectives and Theory in Social Pedagogy. Västra Frölunda: Daidalos, 133–153.

Hämäläinen, J. 2003b. The concept of social pedagogy in the field of social work. Journal of Social Work 3, 1, 69–80.

Ikäläinen, S., Martiskainen, T. & Törrönen, M. 2003. Mangopuun juurelta kuusen katveeseen – asiakkaana maahanmuuttajaperhe [From under the Mango tree to the shade of the Firs – immigrant family as client of social services]. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto.

Jaakkola, M. 2001. Asenneilmasto Suomessa vuosina 1987–1999 [Attitude climate in Finland in 1987–1999]. Teoksessa

K. Liebkind (Ed.) Monikulttuurinen Suomi. Etniset suhteet tutkimuksen valossa. 2nd ed. [Multicultural Finland. Ethnic relations in the light of research. Second edition]. Helsinki: Gaudeamus, 28–55.

Kihlström, A. 1998. Livsvärld som bakgrunds och förståelsehorisont [Life world as a background and horizon of understanding]. In: G. Blomdahl Frej & B. Eriksson (red.) Social omsorg oc socialpedagogik. Filosofi – teori – praktik [Social care and social pedagogy. Philosophy – theory - practice]. Lund: Studentlitteratur, 34–64.

Kraav, I. 2003. Development perspectives of social pedagogy in Estonia. In: A. Gustavsson & H.-E. Hermansson & J. Hämäläinen (eds.) Perspectives and Theory in Social Pedagogy. Västra Frölunda: Daidalos, 117–132.

Liebkind, K. 2001. Monikulttuurinen Suomi. Etniset suhteet tutkimuksen valossa. [Multicultural Finland. Ethnic relations in the light of research]. 2nd ed. Helsinki: Gaudeamus.

Madsen, B. 1996. Socialpaedagogik og samfundsforvandling. En grundbog [Social pedagogy and transformation of society. A textbook]. Copenhagen: Munksgaard.

Mollenhauer, K. 1964. Einführung in die Sozialpädagogik. Probleme und Begriffe [Introduction to social pedagogy. Problems and concepts]. Weinheim: Juventa.

Määttä, M. (forthcoming). Multi-agency teams – a means for good youth services? In: P. Hakkarainen & T. Hoikkala (eds.): Youth Cultures & Health Literacy – Implications for prevention and policy. Helsinki: Finnish Youth Research Network.

Niemelä, P. & Hämäläinen, J. 2001. The Role of Social Policy in Social Work. In A. Adrian, E. Peter, S. Steven M. (eds) Key Themes in European Social Work. Theory, practice, perspectives. Dorset: Russell House.

Nikander, P. 2004. Managing Scarcity: Joint decision-making in interprofessional meetings. In T. Heinonen & A. Metteri (eds.): Social Work in Health and Mental Health: Issues, Developments and Actions. Toronto: Canadian Scholars' Press.

Nikkilä, J. 1986. Ammatillinen vuorovaikutus ja valta sosiaali- ja terveydenhuollossa [Professional Interaction and Power in Social- and Healthcare]. Valtavan seurantatutkimus. Osa 6. Suomen virallinen tilasto XXXII:123. Helsinki.

Payne, M. 2000. Teamwork in Multiprofessional Care. New York: Palgrave.

Poujol, G. 1996. Guide de l'Animateur socio-culturel [Guide for socio-cultural animator]. Paris: Dunod.

Quintana, J.M. (dirig.) 1992. Fundamentos de Animación Sociocultural [Fundamentals of socio-cultural animating]. Madrid: Narcea.

Rauschenbach, T. 1991. Sozialpädagogik – eine akademische Disziplin ohne Vorbild? Notizen zur Entwicklung der Sozialpädagogik als Ausbildung und Beruf [Social pedagogy – an academic discipline without a pattern? Notes on development of social pedagogy as education and occupation]. Neue Praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik 21, 1, 1–11.

Rauschenbach, T. 1999. Das sozialpädagogische Jahrhundert. Analysen zur Entwicklung Sozialer Arbeit in der Moderne [The social pedagogical century. Analysis on development of social pedagogy in the modern]. Wenheim und München: Juventa.

Riemann, G. 2000. Die Arbeit in der sozialpädagogischen Familienberatung. Interaktionsprozesse in einem Handlungsfeld der sozialen Arbeit [The work in social pedagogical family counselling. Interaction processes in a field of activities of social work]. Weinheim: Juventa.

Stensmo, C. 1991. Socialpedagogik [Social pedagogy]. Lund: Studentlitteratur.

Thiersch, H. 1986. Die Erfahrung der Wirklichkeit [Experiencing the reality]. Weinheim und München: Juventa.

Tiilikainen, M. 2003. Arjen Islam. Somalinaisten elämää Suomessa [Everyday Islam. The Life of Somali Women in Finland]. Tampere: Vastapaino.

Williams, C., Soydan, H. & Johnson, M.R.D. (Eds.) 1998. Social Work and Minorities. European Perspectives. London: Routledge.

Winkler, M. 1988. Eine Theorie der Sozialpädagogik: über Erziehung als Rekonstruktion der Subjektivität [A theory of social pedagogy: on education as reconstructing of subjectivity]. Stuttgart: Klett-Gotta.

IV. ČÁST | OSVĚDČENÉ POSTUPY MULTIKULTURNÍHO PORADENSTVÍ V RŮZNÝCH KONTEXTECH

13 Poradenství pro děti a adolescenty z imigrace ve vzdělávacích institucích 185
Helena Kasurinen, Päivi-Katriina Juutilainen, Helena Mastoraki a Sakari Saukkonen

14 Poradenství pro dospělé imigranty ve vzdělávací instituci 206
Irmeli Maunonen-Eskelinen, Leena Kaikkonen a Pamela Clayton

15 Sociodynamický přístup k mezikulturnímu kariérovému poradenství 224
Ritva Johansson, Tarja Ståhl a Kai Koivumäki

16 Poradenství pro imigranty v pracovním životě – osvědčené postupy 237
Tero Mikkola, Maria-Liisa Korolainen, Karoliina Kuisma a Reet Mammon

17 Přežít mučení a válku – několik úvah o poradenství a terapii 254
Sabine Charpentier

Poradenství pro děti a adolescenty z imigrace ve vzdělávacích institucích

Helena Kasurinen, Päivi-Katriina Juutilainen, Helena Mastoraki a Sakari Saukkonen

Úvod 186
Interkulturní vzdělávání a poradenství 186
Interkulturní poradenství jako proces posilující dialog 187
Řecký kontext 189
Etnické a kulturní složení studentské populace – objasnění situace v Řecku 190
Služby kariérového poradenství v řeckém vzdělávacím systému – výzva k práci s diverzitou 192
Finský kontext 195
Vzdělávací a kariérové poradenství 196
Případová studie z Finska: učitelé základní školy jako poradci pro žáky z imigrace a jejich rodiny 198
Závěry 200
Otázky a úkoly 201
Literatura 202

Kapitola 13

Úvod

Globalizace se netýká pouze rozsáhlých změn ve světové ekonomice a komunikačních systémech. Společně s kapitálem, výrobky a službami se do cizích zemí přesunují lidé a doufají přitom, že tam najdou lepší pracovní příležitosti a životní podmínky. Tisíce lidí jsou každoročně nuceny opustit své domovské země jako uprchlíci vinou regionálních a národních krizí. Vzrůstající rozsah imigrace ukazuje, že globální vzájemná závislost je dnes součástí našeho života. Proto je nutné, aby naše vzdělávací instituce učily žáky a studenty toleranci, respektu a porozumění a snižovaly tak předsudky vůči lidem z jiných kultur. Zároveň nesmíme zapomínat, že porozumění k odstranění zdrojů konfliktů mezi různými skupinami vždy nestačí a vzdělání ne vždy přináší úspěšné či žádoucí výsledky (Moodley 1999).

Záměrem této kapitoly je vypracovat obecný model aktivit poradenství pro děti a adolescentní potomky imigrantů ve školách, včetně popisu poradenských procesů z perspektivy poradce a klienta. Kapitola se také snaží ukázat, že ve dvou zemích, které představuje – v Řecku a ve Finsku, existuje kromě některých rozdílů v poradenských procesech uvnitř školních systémů také mnoho podobností.

Nejprve probereme multikulturní či ke kultuře citlivé poradenství jako odbornost na úrovni interakce. Hlavní myšlenky této kapitoly vycházejí z konstruktivistických idejí o posílení a kritické reflexi. Dále se budeme zabývat efektivním fungováním vzdělávacích institucí, včetně toho, jak lze prosazovat vzájemné porozumění na personální a organizační rovině. Důležitým tématem je také podpora růstu a rozvoje prostřednictvím intervencí kulturně citlivého poradenství. Poté budou zmíněny pedagogické a kariérové poradenské služby poskytované ve finském vzdělávacím sektoru. Dále se budeme zabývat rozhodujícími fázemi studijní dráhy dětí a adolescentů z imigrace v analýze případové studie z finské základní školy. Nakonec se pokusíme obecně vymezit některé klíčové prvky vzdělání jako prostředku, kterým lze podpořit sociální integraci a začlenění.

Interkulturní vzdělávání a poradenství

Na rychlé změny ve společnostech a vzrůstající pluralitu reagují přístupy označované jako multikulturní a interkulturní vzdělávání. Multikulturní vzdělávání se zabývá hlavně znalostmi o různých kulturách bez jakékoliv zjevné spojitosti mezi nimi. Interkulturní vzdělávání je považováno za proaktivnější a více orientované na aktivity a předpokládá spolupráci a výměny mezi různými skupinami (Vallandingham 2003, 64–65).

Jestliže je škola definována jako místo, kde jsou všem účastníkům předávány nejen znalosti, ale i zvyky, hodnoty a přesvědčení, potom vzhledem k současné kulturní mozaice musí školní vzdělávání zajistit rovné vzdělávací příležitosti i výsledky, nezávisle na kulturním, etnickém nebo náboženském zázemí. V každém jiném případě budou studenti, kteří jsou členy některé menšinové skupiny, zažívat vzdělávací nebo sociální vyloučení. Sociální i edukační roli školního vzdělávání je třeba modifikovat, aby odpovídaly rychlým změnám, které nastávají v demografickém, sociálním, politickém a ekonomickém sektoru.

Ze sociálně konstruktivistického úhlu pohledu nepředstavují pojmy svět, jaký je (Gergen 1999, 14). Naopak, pojmy vytvářejí smysluplný svět, ve kterém žijeme. Proto je přijatelné využívat koncepty interkulturního vzdělávání a poradenství, které kladou důraz na hluboce provázaný, bohatý a nevyhnutelně produktivní vztah mezi různými etnickými a kulturními skupinami.[1] Interkulturní vzdělávání také do určité míry souzní s kritickou pedagogikou (viz například McLaren 1993; Giroux a McLaren 2001). Vzdělávání by mělo při poskytování lepších příležitostí k úspěchu ve společnosti zaujmout kritické stanovisko. Mělo by zkoumat každodenní názory a mocenské vztahy, ekonomické struktury a etnické předsudky, vnímané jako nezpochybnitelné. Interkulturní poradenství se pak týká interkulturní citlivosti a osobnostního růstu, identity, komunikace a interakce mezi různými lidmi, skupinami a kulturami. Poradenství by nemělo být vnímáno pouze jako integrativní, ale také jako transformativní. Poradenství pro imigranty není jen proces, ve kterém se poradce nebo učitel ve třídě snaží pomoci „těm druhým" začlenit do většinové kultury. Měli bychom si být vědomi možností a přínosů vzájemné transformace v kulturách i v nás samých.

1| Činit tuto konceptuální volbu neznamená přehlížet koncepci multikulturního poradenství. Z teoretického pohledu však koncept interkulturního poradenství lépe slouží záměrům autorů a doufáme, že jasněji ukazuje jejich argumentaci.

Interkulturní poradenství jako proces posilující dialog

Posílení (empowerment) v poradenském procesu popisuje posilování autonomie klienta a jeho akceschopnosti. Ačkoliv východiska pro akceschopnost se obecně definují prostřednictvím individuálních procesů, jsou ve značné míře závislá jak na sociálních, tak na společenských možnostech jedince. Akceschopnost lze ve skutečnosti budovat na znalosti kulturních významů a na schopnosti vnímat, rozlišovat a mobilizovat prostředky. Funkční schopnost nebo funkční nezávislost je tedy úzce spojena nejen s autonomií a sebeřízením, ale také se spoluprací, odpovědností a vzájemnou závislostí (Cooper 2003, 346; Hansen 1997, 23; Kosonen 2000, 316).

Mary Sue Richardson (2002) rozlišuje tři základní složky akceschopnosti jednotlivce. Za prvé, jednotlivec je schopen stanovit si cíle pro sebe a pro svůj život a definovat a hájit své naděje. Za druhé, je schopen využít a mobilizovat své osobní prostředky k realizaci těchto cílů, a za třetí, dokáže vstupovat do interakce s okolím a ovlivňovat je ve směru svých cílů. Když jde o studenty z imigrace, pedagogické a poradenské úkoly, se kterými se škola při podněcování jejich akceschopnosti setkává, jsou obzvláště rozsáhlé. Ačkoliv se legislativa a další normy řídící školní práci snaží zvýšit pocit pohody a posílit integraci studentů z imigrace mnoha kurikulárními prostředky, většina interkulturní komunikace a interpretace probíhá v proměnlivých interaktivních situacích při každodenním setkávání ve škole. V těchto situacích se vytvářejí kolektivní a individuální významy jinakosti a diverzity, které jsou verbálně i neverbálně interpretovány.

Interpretace produkované samotným studentem z imigrace i jeho prostředím lze analyzovat v kontinuu, jehož jedna strana představuje posilující zkušenosti a druhá zkušenosti vyčerpávající a omezující (viz též Matinheikki-Kokko, Koivumäki a Kuortti 2003, 30). Podstatné interpretace v tomto kontinuu souvisejí s identitou, smyslem pro komunitu a s každodenními

funkcemi. Jestliže jsou zkušenosti studenta v oblasti identity posilující, jeho sebepojetí a vnímání vlastního kulturního zázemí a schopností se budou rozvíjet v pozitivním směru. V opačném případě mohou interpretace poškodit nebo rozbít sebeúctu studenta a jeho zkušenosti vlastní výkonnosti. Kolektivní zkušenosti mohou u studenta z imigrace podpořit pocit přináležitosti ke škole a komunitě ve třídě, nebo naopak zvýšit jeho pocit, že k nim nepatří. Zkušenosti se utvářejí v každodenní praxi a proto jsou interakce s vrstevníky, když se například společně učí nebo věnují koníčkům, zažívány jako pozitivní a smysluplné.

Centrálním úkolem posilující poradenské praxe je podpora studenta z imigrace v procesech, v kterých si utváří významy. Protože kultura není statický soubor hodnot a postupů (Human development report 2004, 4), jsou individuální, kolektivní a kulturní významy studenta z imigrace neustále přímo i nepřímo konstruovány a dekonstruovány. Hlavním úkolem poradenství je tedy zvyšovat u studenta vědomí důležitosti, jakou mají jeho zkušenosti a procesy změn během života. Cílem přitom je rozumět individuálním kulturním významům a zároveň vytvářet kolektivní významy. To také vyžaduje, aby si jednotlivec začal uvědomovat sémantické systémy ve svém sociálním prostředí (Lyddon a Alford 1993, 52; Matinheikki-Kokko, Koivumäki a Kuortti 2003, 17). Proces vytváření významů je tedy důležitým nástrojem v dekonstrukci a rekonstrukci systémů přesvědčení – existující významy se hodnotí a vytvářejí se nové. Pozornost se přitom zaměřuje jak na systémy přesvědčení jako konstrukční prvky u jednotlivce, tak i na konstrukci jako prvek procesu (viz Neimeyer a Neimeyer 1993, 209).

Práci poradce lze analyzovat s pomocí konceptu agendy (Juutilainen 2003). Agenda je písemný text, který je pro poradenské sezení určen předem a který funguje jako plán pro poradenský rozhovor navzdory příběhu, který o svém životě tvoří student. Agendy se vytvářejí z vědomých a podvědomých „pravd" poradce a přijímají tvar podle zkušenosti studenta a jeho výpovědi v poradenském procesu. Existuje riziko, že kulturní znalosti poradce vycházejí z každodenních názorů a mýtů a že pak způsob, jakým se setkává se studentem z imigrace, snadno přejde do stereotypu. Předchozí „znalost" studentova kulturního zázemí může fungovat jako filtr nebo překážka při naslouchání jeho příběhu. Čím je konstrukce pro poradce pravdivější a reálnější, tím méně cítí potřebu klást otázky, zkoumat nebo ověřovat základy svých interpretací. Otevřenost poradce vůči příběhu studenta je determinována „pravdami", na kterých je poradenský rozhovor založen. Asymetrické postavení v poradenském vztahu (Nummenmaa 1992) spolu s kulturními a institučními mocenskými strukturami vymezují pro poradenství rámec, který začíná agendou poradce. Proces pokračuje na základě reality uváděné poradcem a není zpochybňován, pokud poradce své vlastní hodnoty a názory kriticky nehodnotí a nereflektuje (viz také Nissilä, Lairio a Puukari 2001, 98–99).

Konstrukce světa, které student z imigrace a jeho poradce sdílejí či nesdílejí, ovlivňují zkušenosti studenta s celým setkáním. Tyto různé zkušenosti setkání a ne-setkání se mohou různit a pohybovat v kontinuu dokonce i během jednoho poradenského sezení. Jinými slovy, základy k prožívání setkání klade otevřenost poradce k vyprávění klienta. Tato otevřenost je možná, pokud klientovo vyprávění nebo příběh agendu poradce neohrožuje nebo když taková agenda neexistuje.

Koncept vyjednávání zdůrazňuje symetrii a kooperativní charakter poradenského rozhovoru – poradce a klient vyjednávají o životní situaci a budoucnosti klienta. Pojem affordance (*tj. dostupnost, dosažitelnost, možnost provést v daném prostředí akci, kterou prostředí nabízí – teorii affordancí poprvé formuloval psycholog James J. Gibson – pozn. překl.*) přitom označuje aktivity, jejichž prostřednictvím poradce pomáhá klientovi rozšířit příležitosti k jednání novým způsobem (Peavy 2000, 18). Z pohledu affordancí lze poradenský rozhovor definovat symetričtěji (Juutilainen 2003). Affordancemi přitom míníme náznaky studenta, které může poradce „uchopit", zastavit se u nich a analyzovat je více do hloubky. Affordance tedy znamená bod nebo scénu v klientově příběhu, která oběma účastníkům nabízí možnost rozšířit své perspektivy a kriticky uvažovat nad situací. Čím více však affordance ohrožuje agendu poradce, tím snáze poradce tento bod nebo příležitost mine. Jinými slovy: čím více je náznak klienta v protikladu k pohledu poradce, tím důležitější pro něj je přestat používat vlastní agendu, otevřít se vůči zkušenosti klienta a být ochoten zpochybnit své vlastní interpretace.

Affordance klienta vytvářejí obtíže a překážky pro setkávání v dialogu. Čím jsou tyto body a scény kritičtější, tím více poradce ohrožují v jeho názorech, pojetích a interpretacích studenta, jeho života a světa obecně, případně tyto názory zpochybňují. Z pohledu symetrických affordancí znamená dialog a reciprocita v poradenském rozhovoru společně vytvářené a sdílené učební partnerství (viz Vanhalakka-Ruoho 1999), ve kterém obě strany vnášejí do vyjednávání své vlastní affordance. Protože jak poradce, tak student žijí uprostřed různých pravd, tyto affordance mohou oběma umožnit kriticky hodnotit situaci. Student může analyzovat vytváření svého životního příběhu a poradce svou interpretaci životního prostoru studenta a jevů, které ho ovlivňují.

Řecký kontext

Vlny imigrace a repatriace v posledních několika letech podstatně změnily demografické složení řady zeměpisných oblastí v Řecku. Lidé z různých etnických a kulturních zázemí se tak musí učit společně žít, komunikovat a jednat (Papastilianou 2000; Petrinioti 1993; Sidiropoulou 2003). Tato nová demografická a sociální syntéza se odráží také ve školní populaci, kde se vynořují nové nároky jak pro vzdělávací systém, tak pro širší společnost.

Teprve nedávno řecké Ministerstvo školství formálně uznalo, že v současných vzdělávacích institucích je třeba přijmout konkrétní opatření k potírání vzdělávacího a sociálního vyloučení (Φ4/115/Γ1/791/18-9-01). Studenti přicházející z odlišných jazykových nebo kulturních prostředí jsou obvykle vnímáni jako ti, kdo mají deficity ve formálním vzdělání. Jako prostředky pro integraci takových studentů se uplatnila zvláštní opatření zaměřená hlavně na jazykové potřeby (viz též Little a Willey, 1981). Probíhají rozsáhlé spory o tom, zda tyto kroky v situaci, kdy formální školní vzdělávání odmítá (nebo vzdoruje) integraci rysů, které by neměnily jen kulturu studentů, ale také jejich vlastní, opravdu ulehčily integraci studentů místo jejich marginalizace (Katsikas a kol. 2000; Sklavou 2004). Škola se musí vyvíjet a integrovat postupy, které berou rovnocenný ohled na různé potřeby jejích uživatelů, podporují rovnou účast a zapojení. Nestačí zachytit nemalou část studentů do kategorie deficitních a následkem toho do pasti kompenzačních opatření.

Mezikulturní vzdělávání poskytuje teoretický rámec, který školám dovoluje sladit organizační a vzdělávací změny potřebné jako účinná odpověď na objevující se nároky naší multikulturní společnosti. Není to vůbec snadný úkol. Je třeba do něj zapojit vlivné hráče a společenské aktéry různých úrovní, jako je centrální vláda, tvůrci politických strategií, místní autority, vědci, rodiče a pedagogové (Kanakidou a Papagianni 1998). Dále školy jako instituce vyžadují odpovídající vnitřní a vnější podmínky jako vůli, čas,

finance a odbornou podporu tak, aby se změny mohly uskutečnit (Handy a kol. 1986).

Co však nutné není, je zajištění zvláštního a odlišného vzdělávání pro studenty pocházející z minoritních skupin. Jde spíše o celkové přehodnocení kurikula i denní praxe tak, aby zohledňovala, že žijeme v multikulturní společnosti (Rex 1986). Tím, že do své denní agendy vnášejí multikulturalismus jako klíčové téma, se školy snaží nabízet prostředí, ve kterém se může odehrávat sociální a vzdělávací učení založené na zkušenostních příležitostech, otevřenosti, vlastní angažovanosti, vzájemné komunikaci a respektu. To pak připravuje jednotlivce, aby se dokázali účinněji vyrovnat s diverzitou a uměli přežít ve složitějším, nejistějším a náročnějším prostředí. To je druh kultury, který děti a mladí lidé potřebují kultivovat a připravovat se na něj místo *„ideálně ustrnulé kultury, založené na utopických přístupech pluralismu"* (Bullivant 1981).

Tvrdí se, že školní kultura, která zkoumá a posiluje kulturu mladých stejně jako jejich identitu a hodnotu, poskytuje podmínky, ve kterých mohou mladí lidé zvyšovat své výkony a zlepšovat své základní dovednosti. V souvislosti s touto hypotézou se však otevírají klíčové otázky: Jaké jsou podmínky pro kultivování tohoto typu kultury? Jak se mohou různí aktéři v každodenním školním životě zapojit, aby napomohli růstu takové kultury? Jakými způsoby lze upravit konkrétní centralizované principy a trendy, aby přinášely změny do malých lokalit?

Populace v řeckých školách postupně začíná být multikulturní a v důsledku toho jsou zaváděna nová opatření v rámci mezikulturního vzdělávání. Tvrdí se však, že tato opatření jsou příliš silně jazykově orientována. Také když zkoumáme služby poskytované v širší oblasti sektoru vzdělávání a sociální péče, jako jsou například služby kariérového poradenství (Career Counselling Services), vidíme v každodenní agendě jen malé změny směřující k uspokojení potřeb multikulturní klientely.

Etnické a kulturní složení studentské populace – objasnění situace v Řecku

Řecko během posledních patnácti let zažilo významnou změnu: *mateřská země* několika vln Řeků emigrujících během 60. let převážně do západního Německa, Austrálie a USA se změnila v *hostitelskou zemi* pro významný počet imigrantů, z nichž velká většina přichází z Albánie, bývalého Sovětského svazu a východoevropských zemí. Řecko můžeme vzhledem k jeho zeměpisné pozici a v důsledku mezinárodních, politických i sociálních změn vnímat buď jako přestupní stanici pro některé imigranty, kteří přicházejí z Balkánu, Asie, Afriky či Turecka, nebo jako trvalejší destinaci pro jiné (Mousourou 1991, Efxini 2002).

Podle nedávné zprávy OSN přijme Řecko během příštích 15 let 3,5 milionů imigrantů. Zmiňuje se také, že rozvinuté evropské země přijmou během stejného období více než 100 milionů imigrantů (Papantropoulos 2000), a zároveň se odhaduje, že do roku 2025 bude Evropa potřebovat 153 milionů imigrantů, aby udržela početní stabilitu své pracovní síly (Hatzopoulos 2000).

Řecko se stalo multikulturní a multilaterální společností postupně a rychle. Časem bude mít demografická syntéza současné školní populace podobné rysy. Imigranti a repatriovaní studenti tvořili ve školním roce 2002/2003 8,9 % celkového počtu studentské populace (6,7 % a 2,2 %) (Gotovos a kol. 2003). Řecké školy čelí potřebám a nárokům, které pro ně byly až donedávna nezvyklé. Řecké vzdělávací politice se nedaří vytvořit jednotnou strategii, která by efektivně zacházela s kulturní diverzitou. Až dosud byla z hlediska vzdělávacích zákonů studentská populace vnímána jako kulturně homogenní. Dvě skupiny nicméně byly zřetelně vyděleny jako odlišné, se zvláštními potřebami: a) studenti se specifickými učebními potřebami, pro které existují speciální vzdělávací instituce i další podpůrná opaření, v současnosti založená na inkluzivním vzdělávacím rámci, a b) muslimští studenti[2], obyvatelé Thrákie, pro které byly během 70. let zřízeny tzv. veřejné *minoritní školy*.

V roce 1983 byly poprvé zavedeny třídy jazykových dovedností (Language Reception Classes) pro základní i střední školy (čl. 45, zákon 1404/83). Tyto třídy vznikly v omezeném počtu škol, především v oblastech, kde se usazovali řečtí repatrianti, tzv. pontští Řekové z bývalého Sovětského svazu. V téže době byl také zřízen omezený počet veřejných základních a středních *mezikulturních škol*[3].

V roce 1996 byla uzákoněna nová legislativa (zákon 2413/96): byl definován pojem mezikulturního vzdělávání a jeho cíle a navržena nová opatření jako reakce na větší různorodost potřeb studentů nemluvících řecky[4]. Navíc byl založen Institut vzdělávání rodilých Řeků a mezikulturního vzdělávání (IPODE, Institute of Education for Homogenous Greeks and Cross-cultural Education).

Současný vzdělávací zákon znamená jasný posun k *otevřenému a formálně vyjádřenému* uznání toho, že kulturní zázemí studentů se může lišit a že formální školní vzdělávání to musí připustit a přijmout konkrétní opatření založená na inkluzivních přístupech. Školy nyní mají více příležitostí uspořádat v iniciativách v rámci pilotních projektů (Markou 1996, 1997) jazykové podpůrné programy na různých úrovních a o různé délce, ať už v rámci základního kurikula nebo nezávisle na něm, samostatně či ve spolupráci s profesionálními institucemi jako jsou univerzity.

I když není v možnostech této kapitoly prozkoumat a rozsáhle prezentovat, jak se řecká vzdělávací legislativa vyrovnává s kulturní diverzitou a s možným nebezpečím nadměrného zjednodušení motivů tvůrců politiky, autoři tvrdí, že centrálně navrhované postupy se zaměřují hlavně na oněch 26 mezikulturních škol nebo na to, jak studenti nehovořící řecky získají praktické, organizační a strategické kompetence v řeckém jazyce, což je prostředkem jejich integrace (viz též Mitilis 2004). Chybí zde kulturně zaměřené intervence s dlouhodobou perspektivou, které by vyšly vstříc studentům a řešily jejich různorodé potřeby. Určité iniciativy, které vznikají na jednotlivých školách, jako jsou kulturní události, setkávání rodičovských skupin atd., jsou roztříštěné, krátkodobé a spoléhají spíše na uvědomění a oporu školy než na osvědčené postupy, které by byly organicky začleněny do každodenního života škol.

2| Nejde ovšem o homogenní skupinu (Kanakidou 1993). Podle Dohody z Lausanne z roku 1923, která definuje muslimskou menšinu v Thrákii, a společného Protokolu, který byl podepsán mezi Řeckem a Tureckem v roce 1968, byly zřízeny tzv. minoritní školy. Je vhodné poznamenat, že tyto školy lze hodnotit jako příklad osvědčeného postupu v interkulturním vzdělávání. Muslimští studenti, a zvláště ženy, však zřejmě opouštějí školu předčasně, neúčastní se vyššího sekundárního vzdělávání a jejich školní výkony jsou nízké. Tyto negativní výsledky mají vazbu k řadě faktorů jako je příprava učitelů, socioekonomický status a podobně (Kanakidou a kol l998).

3| Po celém Řecku bylo od roku 1996 zbudováno celkem 26 mezikulturních škol (13 z nich je prvního stupně, 9 druhého stupně a 4 střední školy). Tyto školy zajišťují rovnost příležitostí pro každého studenta v zemi a nejnovější přístupy k vyučování a učení, jež se zde používají, přitom mají pozitivní povzbuzující efekt na řecký vzdělávací systém jako celek. Škola může být definována jako mezikulturní v případě, že repatriovaní Řekové nebo cizí studenti tvoří nejméně 45 % celkového počtu studentů. Pedagogové těchto škol jsou zvlášť vyškoleni a jsou vybíráni na základě znalostí v oblasti mezikulturního vzdělávání a výuky řečtiny jako druhého nebo cizího jazyka (viz též *www.ypepth.gr*).

4| Oficiální dokumenty prohlašovaly, že cílem mezikurikulárního vzdělávání je založit a vést třídy základních a středních škol, které poskytnou vzdělání mladým lidem se specifickou vzdělávací, sociální nebo kulturní identitou. V mezikulturních školách je standardní kurikulum přizpůsobeno tak, aby odpovídalo specifickým vzdělávacím, sociálním nebo kulturním potřebám studentů, kteří je navštěvují (čl. 34, zákon 2413/96).

Služby kariérového poradenství v řeckém vzdělávacím systému – výzva k práci s diverzitou

Vzdělávací politika přímo souvisí nejen s kurikulem a školní organizací, ale také se všemi dalšími aspekty, které zasahují do školního života, usnadňují jej a vyvažují. V souladu se současným trendem v rozvoji škol[5], podle kterého má škola poskytovat individualizovanější vzdělávací služby odpovídající větší rozmanitosti potřeb, byla ustavena řada vzdělávacích služeb a iniciativ zaměřených na sociální péči, jako Poradenská centra pro mládež (Youth Counselling Centers), Centra pro diagnózu a hodnocení (Centers for Diagnosis and Assessment) či Služby pro volbu povolání (Career Services), máme-li jmenovat alespoň některé.

Pokud se soustředíme na rozvinuté služby pro volbu povolání v řeckém vzdělávacím systému, můžeme se shodnout na následující obecně přijímané definici jejich cíle: školní kariérové poradenství (School career guidance, SEP) má za cíl poskytovat studentům během různých fází jejich vývoje poradenskou podporu spolu se spolehlivými a aktuálními informacemi o příležitostech ve vzdělávání a přípravě na povolání, které jim pomohou přijímat rozhodnutí, jež usnadní jejich harmonickou a aktivní integraci v měnícím se společenském kontextu (čl. 10, zákon 2525/1997; Mastoraki 1999a).

Během poslední školské reformy (zákon 2525/97)[6] byl v řeckých školách 2. a 3. stupně vyvinut ucelený a multilaterální systém poradenských služeb k volbě povolání.

Tento systém je tvořen třemi typy služeb, jež mají souvislost se školním kurikulem (Mastoraki 1999b): a) služby, které jsou *plně začleněny* do kurikula, jako je školní kariérové poradenství jako vyučovaný předmět nebo jako aktivity napříč kurikulem; b) služby, které kurikulum *doplňují*, jako dny volby povolání (Career Days), zvláštní programy pro vzdělávání k volbě povolání či školní Kanceláře pro volbu povolání (Career Offices); c) služby, které fungují nezávisle na kurikulu jako místní Centra pro kariérové poradenství (Career Counselling and Guidance Centers) a Národní centrum pro volbu povolání (National Center of Vocational Guidance EKEP)[7].

V téže době připravilo řecké ministerstvo školství ve spolupráci s odborníky řadu materiálů, například vzdělávací a informační materiály, psychometrické testy, internetové zdroje jako prostředky pro praxi profesionálních kariérových poradců (Pedagogic Institute 1999a, 1999b, 1999c). Dále bylo v Pedagogickém institutu jako pilotní služba založeno Centrum pro poradenství k volbě povolání určené pro mladé lidi se speciálními potřebami a pro ty, kteří jsou ohroženi rizikem sociálního vyloučení.

Mezitím bylo v rámci systému poradenství k volbě povolání proškoleno množství zkušených učitelů 2. a 3. stupně[8] a byla zahájena řada výzkumných projektů s cílem rozvíjet odborné

5| Tento pohled může být vnímán jako více tržně orientovaný, vznikl nejen v důsledku ekonomických a politických změn, ale také společenským tlakem (viz též Kassotakis 2000, Dimitropoulos 1998a).

6| Bylo to ve skutečnosti poprvé, kdy se kariérové poradenství stalo v souladu s prioritami definovanými Evropskou unií centrálním tématem vzdělávací reformy a kdy relevantní iniciativy byly dostatečně finančně zajištěny z Evropských sociálních a strukturálních fondů (EPEAEK I, 1996–2000).

7| Hlavním cílem EKEP je zlepšení, podpora a koordinace služeb souvisejících s kariérovým poradenstvím na národní úrovni.

8| Podíváme-li se na kurikulum těchto schémat školení, zjistíme, že v nich otázky jako kulturně odlišné skupiny klientů nebo kulturně zaměřené poradenství jsou zkoumány odděleně, nejsou však plně začleněny do sylabů. Dalo by se říct, že krátkodobě je více zdůrazňována asimilační perspektiva v multikulturním poradenství než perspektiva multikulturality a rovnosti, která je obsažena v aktuální integrační politice (Matinheikki-Kokko 1997). To se také zdá být případ kurikul dvou stávajících postgraduálních programů (jeden probíhá na univerzitě v Athénách, druhý v ASPAITE – viz *www.ekep.gr/english/SYP/aspaite.asp*).

znalosti v konkrétních oblastech zájmu, včetně kariérových drah pro mladé přicházející z odlišných kulturních prostředí. Výsledky výzkumů objasňují podstatné obtíže, které tyto skupiny zakoušejí při integraci během školní docházky a v práci[9]. Riziko sociálního vyloučení a marginalizace se snadno stane trvalým rysem jejich přístupu ke službám a využívání veřejných produktů jako vzdělání, školení a podobně (Pedagogic Institute 2000).

Většina z výše zmíněných iniciativ byla plně uplatněna během posledních pěti let (1999–2004). Zatím existuje značné množství kvantitativních dat, týkajících se demografických charakteristik klientely školních služeb volby povolání[10]. Chybí však jasný přehled kulturního nebo etnického zázemí těchto klientů.

Na základě nedávné zkušenosti autora se zdá, že mezi školními kariérovými poradci, zvláště těmi, kteří pracují ve školních kancelářích pro volbu povolání, je obecně akceptováno, že práce se studenty z různých etnických nebo kulturních zázemí je jedním z jejich hlavních současných úkolů, ve kterém většina z nich cítí nejistotu a domnívají se, že pro něj nejsou plně vybaveni. Pro kariérové poradce, kteří pracují v periferních poradenských centrech, se toto téma nezdá být tolik důležité. Vysvětlit to může řada faktorů. Podle autora nejsou tato centra pro tyto konkrétní skupiny studentů tak snadno dostupná. To může ve skutečnosti být i případ řady dalších sociálních služeb a jejich dostupnosti pro menšiny. Za prvé, těmto lidem mohou chybět informace o struktuře veřejného sektoru, o existujících organizacích, o jejich právu využívat dostupné služby a tak dále. Za druhé, tyto služby mohou reprezentovat *autoritu* a *moc* (Coulshed 1994). Lidé, kteří zažili při seznamování s novým sociálním kontextem diskriminaci a nejistotu, se tak naopak cítí zastrašeni a nejsou ochotni hledat pomoc a radu dokonce ani v případech, kdy relevantní informace mají. To je jeden z hlavních důvodů, proč musí sociální sektor vyvíjet postupy založené na vytváření sítí formálními i neformálními cestami, na technice domácích návštěv či na pomoci kulturních mediátorů, abychom jmenovali alespoň některé, aby se tak jeho služby zpřístupnily pro ty, kdo je potřebují (Mastoraki 2004).

Pokud však vyvozujeme důkazy z každodenní praxe, tento problém se netýká místních center kariérového poradenství. Mezi hlavní cíle center patří konkrétně: a) poskytovat poradenské a informační služby pro učitele 2. a 3. stupně, rodiče a studenty, b) plánovat, zavádět, řídit a koordinovat poradenské aktivity k volbě povolání v lokalitě (na školách i mimo ně), c) školit a monitorovat poradce z řad učitelů, d) podporovat aktivity vztahující se k předmětu Volba povolání, který je „vyučován" ve škole a e) spolupracovat s organizacemi ve veřejném i soukromém sektoru[11]. V podstatě se zdá, že zdrojem klientely center jsou takřka výlučně střední školy, konkrétně místní školské úřady, studenti, učitelé, rodiče a opatrovníci. I když odborníci v centrech vyvíjejí postupy s širším dosahem, většinou se soustřeďují

9| Většinu z těchto materiálů lze nalézt na webu *www.pi-schools.gr*

10| Podle toho, jsou-li tyto služby umístěny ve škole, nebo v místních komunitách, mohou jejich klienty být jednak studenti, rodiče nebo učitelé konkrétní školy (v prvním případě), nebo širší kategorie z výše zmíněných skupin, včetně mladých lidí – ať už se účastní nebo neúčastní jakéhokoliv vzdělávacího či tréninkového schématu – až do věku 25 let, místních vzdělávacích autorit a ředitelů škol či dalších vzdělávacích nebo sociálních služeb, jež působí na místní nebo národní úrovni.

11| Mezi jejich úkoly patří poskytování a zavádění systému vnitřního hodnocení, který dosud nebyl zaveden. Pokud jde o hodnocení, odborníci předkládají každoročně strukturované popisné zprávy k projednání Ministerstvu školství i Pedagogickému institutu. Pedagogický institut publikuje relevantní celková kvantitativní data o konkrétních službách poskytovaných Centry pro volbu povolání.

na školy a v některých případech na širší místní komunitu.

V případě zaměření na lokální komunitu volí odborníci malé kampaně, krátké semináře či informační setkání[12], nikoli dlouhodobou strategii, která by zachytila a přitáhla ty skupiny, které propadají sociální a vzdělávací sítí. Při zaměření na školní komunitu je hlavním úkolem kariérových poradců poskytovat služby k volbě povolání, jako jsou informace a podpora ohledně záležitostí volby povolání (Ministry of Education 2003). V důsledku toho poradci ve spolupráci se školami organizují školní informační skupinová setkání se studenty nebo rodiči, případně jsou k dispozici v centrech pro individuální schůzky s konkrétními studenty nebo rodinami, které požádají o *hlubší* podporu. Když se mladí lidé na centrum obracejí, jde buď o jejich iniciativu nebo o návrh školy.

Bylo již zmíněno, že neexistují celková data o kulturním zázemí klientů. Při pohledu na sociální zázemí těch, kdo se účastnili individuálních sezení s kariérovým poradcem v místním centru v Peristeri, však zjistíme, že v posledních třech letech poradce uvedl jako etnicky nebo kulturně odlišné (repatriovaní Řekové, Albánci atd.) 21 případů z téměř devíti set (KESYP 2004). To v žádném případě neodráží současné složení studentské populace v sekundárním vzdělávání (viz Gotovos a kol. 2003).

S výjimkou případů odlišné metodologie, jak bylo výše zmíněno, existuje základní předpoklad: kariérový poradce je vnímán jako *externí* expert, který vstupuje do hry a pracuje s mladými lidmi, když je zapotřebí informací a podpory ve volbě povolání pro studenty, kteří zažívají nejistotu, nedostatek informací a obtíže ve vytváření kariérových plánů a přijímání konkrétních rozhodnutí, když se nacházejí v přechodovém stádiu (Dimitropoulos 1998a, 1998b).

Poradenství pro volbu povolání však obnáší mnohem více. V jeho centru je kultivování obecných dovedností přizpůsobit se a adaptovat, získat pružnost, kritický postoj a být si vědom vlastního kontextu, být autonomní a spokojený se sebou samým (viz též Kosmidou a kol. 1996; Dimitropoulos 1998a; Kassotakis 2000). Vývoj tímto směrem není pouze odpovědností jednotlivce. Jednotlivci jsou organickou součástí organizací a různých sociálních prostředí (Morgan 1986). Proto musí takový vývoj být klíčovým závazkem těch organizací, jež hrají ústřední roli v utváření individuálního vývoje a růstu, jako jsou rodiny a školy.

Řecký školský systém je silně centralizovaný (Ministry of National Education and Religious Affairs 1995, 15) a zaměřený na znalosti (Solomon 1994; Kassotakis 2000). Tyto parametry také formují řízení škol a jejich kulturu. Bereme-li současně do úvahy cíle kariérového poradenství, druhá z uvedených charakteristik představuje zásadní výzvu pro centrální vzdělávací strategii v oblasti poradenství pro volbu povolání. Jestliže má být hlavním cílem kariérových vzdělávacích služeb účinně přispět k podpoře rozvoje a sebedůvěry jednotlivců, je pro relevantní intervence rozhodující soustředit se nejen na *osobu*, ale i na vzdělávací kontext, ve kterém tato osoba žije a rozvíjí se.

12| Účastníky tohoto typu setkání jsou obvykle lidé, kteří už jsou určitým způsobem seznámeni s kariérovým poradenstvím a jeho rolí v životních plánech jednotlivce (Mastoraki 2004).

Finský kontext

Finsko bylo tradičně spíše uzavřenou společností s relativně homogenní kulturou. Počet imigrantů ve Finsku začal růst až od devadesátých let (Metsänen 2000, 81): ze zhruba 25 000 cizinců trvale žijících v zemi v roce 1990 narostl na 107 000 v roce 2003 (Ministry of Labour 2004), což odpovídá 2 % celkové finské populace (5,2 milionů).

Finská vzdělávací politika se snaží pěstovat interkulturní povědomí, účast a sdílení zejména mezi mladými lidmi. V zásadách kurikula pro základní a střední vzdělávání pronikají do každého předmětu vyučovaného ve školách témata globalizace, interkulturního povědomí a znalosti různých kultur.

Finská národní rada pro vzdělávání stanovuje cíle a obecný obsah kurikula základního, vyššího středního obecného a odborného vzdělávání. V těchto direktivách je termín žák nebo student z imigrace definován tak, že popisuje děti a mladé lidi, kteří se do Finska přistěhovali, případně se zde narodili a mají imigrantské zázemí (National core curriculum for basic education 2004). Vzdělání žáků a studentů z imigrace má specifické cíle. Podporuje růst dětí a adolescentů, aby se mohli aktivně a vyváženě začlenit do společnosti. Učební plány pro žáky nebo studenty z imigrace by měly být formulovány tak, aby fungovaly jako součást plánu kulturní integrace.

Pro děti z imigrace (6–10 let) může být před nástupem do základního vzdělávání zajištěno přípravné vyučování. Cílem této přípravy je podpořit rozvoj dítěte a jeho integraci do finské společnosti. Každé dítě má individuální učební plán. Žáci v přípravném vyučování jsou integrováni do základních vzdělávacích učebních skupin podle svého věku. Tato integrace pomáhá rozvoji sociální znalosti jazyka. Každá obec může rozhodnout, zda přípravné vyučování nabídne. Proto se organizace vzdělávání a výuky dětí imigrantů v různých částech Finska liší (Exploration of teaching of immigrant pupils 2004).

Děti a adolescenti z imigrace se mohou učit finštinu nebo švédštinu (druhý oficiální jazyk ve Finsku) jako druhý jazyk. Navíc mohou imigranti mít výuku ve svém rodném jazyce. Podle základního kurikula pro základní vzdělávání (2004) podporuje výuka rodného jazyka růst integrované osobnosti žáka, utváření sociálních vztahů a obrazu světa. Naučit se rodný jazyk je podstatné pro rozvoj myšlení, jazykových dovedností, sebevyjádření a komunikace.

Mladí lidé z imigrace, kterým je více než šestnáct let, jsou příliš staří na to, aby se začali učit na základních školách. Přesto potřebují výuku ve finštině a znalost finského vzdělávacího systému a společnosti. Obce mají pro tyto mladé imigranty speciální jednotky (Vainio-Mattila 2004). Cílem těchto jednotek je dát mladým lidem ve finském jazyce dostatečné dovednosti k tomu, aby byli schopni ucházet se o místo v odborném, vyšším středním nebo vyšším vzdělávání v závislosti na typu vzdělání, které již mají. Výuka těchto skupin zahrnuje kariérové poradenství a podporu v dovednostech řízení vlastního života a integrace do okolní společnosti.

Vzdělávací a kariérové poradenství

Směrnice nového národního kurikula finského základního a vyššího sekundárního vzdělávání popisují celkové cíle poradenství a minimální úroveň obsahu kurikula (Vuorinen a kol. 2003). Obce jsou navíc povinny dodat strategický a operační plán pro zajištění poradenství a pravidelné hodnocení služeb. Směrnice kurikula tvoří rámec pro poskytování poradenských služeb v různých vzdělávacích prostředích v souladu s celostním přístupem (Esbroek, van a Watts 1998). Hlavní zodpovědnost za poskytování poradenství mají poradci studentů, zatímco skupinoví konzultanti jsou zodpovědní za vedení konkrétní skupiny studentů. Dále je každý učitel zodpovědný za vedení studentů ve studijních dovednostech a za podporu jejich růstu a rozvoje. Ředitel školy nese zodpovědnost za organizaci vyučování a poradenských zařízení, aby umožnila využívání různých poradenských metod a zavedení různých způsobů poskytování poradenských služeb.

Poradenství pro studenty z imigrace vychází z celostního pohledu. Vyžaduje ohled na životní historii a kulturní zázemí studenta a jejich vliv na jeho plány a zájmy. V nových kurikulárních směrnicích je zdůrazňována spolupráce se členy rodiny. V poradenství pro studenty z imigrace je nezbytná multiprofesní a mezisektorová spolupráce. Protože se v poslední době zvýšil počet imigrantů, školy a obce byly nuceny rozvinout modely pro spolupráci mezi různými odpovědnými činiteli.

V následujícím textu jsou popsány základní cíle kurikulárních směrnic pro poradenství. Tyto cíle je třeba dodržovat u každého mladého člověka a studenta z imigrace. Zvláštní pozornost by přitom měla být věnována problémům a potřebám, které vycházejí z jejich zázemí.

Cíle (Merimaa 2004):

1) *Podporovat osobní růst a rozvoj studentů.*

Podpora růstu a rozvoje je zásadní během prvních let obecného vzdělávání. Později je spojena s poradenstvím v různých obtížných situacích během studentovy studijní dráhy a je tak součástí péče o studenta zajišťované multiprofesní skupinou odborníků.

2) *Podněcovat rozvoj studijních dovedností a pomáhat při učebních obtížích.*

Studentům by mělo být poskytováno poradenství a výuka různými vyučovacími metodami, podpora při učebních obtížích a v rozvoji jejich studijních dovedností. Do výuky různých předmětů je zahrnuta sebereflexe a sebehodnocení. Studenti potřebují poradenství také při plánování svých individuálních studijních programů.

3) *Vést studenty ve vzdělávací a kariérové orientaci.*

Přechodové fáze ve vzdělávacím systému jsou pro mladé lidi rozhodující. Poradenství by mělo být považováno za proces, který studentům pomáhá přijímat rozhodnutí a volby týkající se jejich budoucího vzdělávání a povolání. Jedním z hlavních cílů směrnic nového kurikula je myšlenka celoživotního vzdělávání a poradenství.

Základní teorií, z níž vycházejí zásady nového kurikula, je sociálně konstruktivistická teorie učení a poradenství. Studenti jsou subjekty a autonomní učící se, kteří potřebují vedení a poradenství, aby mohli rozvíjet své studijní dovednosti a plánovat svou životní dráhu. Nové směrnice kurikula zdůrazňují význam, který má osvojení si používání různých informačních zdrojů, za zvlášť důležité jsou přitom považovány počítačová gramotnost a využití internetu.

Jedním z indikátorů účinných poradenských služeb je, že studenti mají v přechodné fázi své studijní dráhy dostatek nástrojů k přijímání rozumných rozhodnutí. To znamená, že mají dostatek informací o vzdělávacích příležitostech, že ze zkušenosti zjistili, co obnáší pracovní život, a vědí o různých povoláních. Pro studenty z imigrace je podstatné mít možnost navštěvovat různá pracoviště a vzdělávací zařízení a možná zde strávit několik týdnů nebo dnů předtím, než se budou ucházet o studijní místo.

Poradenské služby v různých vzdělávacích prostředích jsou vnímány jako proces, který připravuje studenty na přechod do budoucí společnosti a dává studentům nástroje pro celoživotní vzdělávání. To znamená, že při tvorbě místních strategií poradenských služeb je třeba brát v úvahu celou studijní dráhu, od základní školy přes vyšší vzdělání až po pracovní život. Strategie by měly zahrnovat popis toho, jak probíhá spolupráce mezi vzdělávacími fázemi, když například studenti přecházejí ze základního do vyššího vzdělávání. Místní kurikula by měla podrobně uvádět, jak je organizován systém následné kontroly. Znamená to tedy, že je třeba podporovat navazování kontaktů mezi poradci a učiteli z různých vzdělávacích prostředí.

Novou legislativou pro sociální péči o studenty v základním a vyšším školství je definována multiprofesní spolupráce. Tatáž legislativa zdůrazňuje, že školy by měly sepsat také strategie pro spolupráci mezi školou a domovem. Aktivní role rodičů je ve finském školském systému podporována legislativou, která vstupuje v platnost od srpna 2003.

Sociální služby pro žáky zahrnují péči o základní učební předpoklady a o pohodu dítěte nebo mladého člověka v tělesné, duševní i sociální oblasti. Jsou zajišťovány prostřednictvím komunitní i individuální podpory. Cílem je vytvářet zdravé a bezpečné učební a školní prostředí, chránit duševní zdraví, zabránit sociálnímu vyloučení a napomáhat prospěchu školní komunity. (National core curriculum for basic education 2004, National core curriculum for upper secondary education 2003.)

Prostřednictvím služeb péče o žáky je ve školní komunitě podporována pracovní kultura péče, zájmu a pozitivní interakce a je zajišťována rovná příležitost k učení pro všechny. Sociální služby péče o žáky pomáhají udržet schopnost jednotlivců a komunity funkčně reagovat v situacích, které ohrožují fyzické a psychické bezpečí. Tyto služby dále podporují učení a vyvážený růst a rozvoj dítěte nebo mladého člověka. Cílem sociálních služeb péče o žáky je prevence, rozpoznání, zlepšení a co nejčasnější odstranění překážek v učení, učebních obtíží a dalších problémů spojených se školní docházkou.

Projekt hodnocení poradenství, uskutečněný Finskou národní radou pro vzdělání v roce 2002, ukázal významné rozdíly v dostupnosti poradenství (Numminen a kol. 2002). V důsledku tohoto hodnocení zahájilo Ministerstvo školství rozvojový projekt pro vzdělávací a kariérové poradenství ve vzdělávacím sektoru. Jedním z cílů poradenského rozvojového projektu je podpořit multiprofesní spolupráci mezi regionálními a místními účastníky i různými administrativními sektory. Projekt si také klade za cíl zlepšit schopnosti učitelů reagovat na vzrůstající potřeby kariérového poradenství mezi studenty. Jsou přijímána opatření zaměřená na prevenci marginalizace, která mají zvýšit efektivitu poradenství a sociálních služeb pro studenty. Dalším důležitým úkolem je omezit počet případů nedokončeného studia, usnadnit hledání vhodné studijní dráhy včetně přechodových bodů a rozvinout nástroje monitoringu. Zvláštní prioritou projektu je rozvoj poradenství pro vyšší třídy základní školy. V tomto rozvojovém schématu byl také zahájen projekt Equal (Rovnost, 2005–2006), který má jako jeden z cílů rozvíjet multikulturní poradenské postupy.

Případová studie z Finska: učitelé základní školy jako poradci pro žáky z imigrace a jejich rodiny

S cílem poznat představy a zkušenosti učitelů s interkulturním poradenstvím byla zkoumána jedna základní (prvostupňová) škola se zhruba 500 žáky ve věku 7–13 let ve středofinském městě Jyväskylä. Téměř 10 % žáků školy pochází z ciziny. Případová studie je založena na rozhovorech se třemi třídními učiteli, kteří byli kolegy jednoho z autorů v době, kdy sám na této základní škole pracoval.

Skutečnost, že autor společně s dotazovanými učiteli šest let pracoval a zakoušel tutéž realitu v této konkrétní škole, mu poskytla příležitost pohlížet při výzkumu na věci ze „zasvěcenější" perspektivy. Přesto je třeba zdůraznit, že autor usiluje být tak neutrální a objektivní, jak je možné, a vyhnout se v této kapitole popisování vlastních zkušeností. Ty však nutně mají určitý význam a následující interpretace nepochybně obsahují určité jejich ozvěny.

Výzkumné metody a materiály

Jako metoda sběru dat byly použity polostrukturované tematické rozhovory. Jejich témata byla předem určena. Také některé hlavní otázky byly formulovány poměrně striktně, aby bylo zajištěno jejich zodpovězení. Ústřední otázky byly rozčleněny do témat o interkulturních vyučovacích zkušenostech učitelů, o jejich postojích k žákům z imigrace a k jejich rodinám a o interkulturním vzdělávání a přípravě, kterou učitelé dostávají. Rozhovory nejlépe vystihovala charakteristika „jako když si povídáme" a učitelé v nich hovořili „svým vlastním hlasem". Někdy byli požádáni, aby svá prohlášení upřesnili a objasnili, aby bylo zajištěno, že nedojde k nedorozumění. Rozhovory probíhaly ve škole a každý z nich trval kolem 40–60 minut.

Poznámky pořízené při rozhovorech byly doslovně přepsány do počítače, co nejdříve to bylo možné. Přepsané texty pak tvořily materiál pro textovou analýzu citlivou ke kontextu (Fairclough 1992, 75; Eskola a Suoranta 1998, 135–145; Cohen, Manion a Morrison 2000, 300–302) nebo termínem Hoikkaly (1993, 37–38) pro „techniku přesného čtení". Čtením rozhovorů z kontextového hlediska byly analyzovány podstatné rysy představ učitelů. Protože rozsah textových materiálů byl omezený, nebylo nutné užívat žádnou přísnou nebo formální analytickou proceduru. V praxi to znamenalo pečlivou četbu a interpretaci textového materiálu bez použití jakéhokoliv kódování založeného na jazyce (viz Cohen a kol. 2000, 299).

Analýza měla tři etapy. V první byla definována hlavní témata společná pro všechny dotazované učitele. V druhé etapě bylo každé téma zkoumáno samostatně s cílem hledat v pojetích učitelů podobnosti a rozdíly. Po získání jasné interpretace témat a různých pojetí byly analyzovány koncepční a rétorické prostředky, jakými učitelé tvořili významy. Analýza byla zaměřena na užívaná slova, argumenty a rétorické prostředky. Protože textový materiál byl spíše omezený, ve třetí etapě analýzy nebylo možné se ponořit příliš hluboko.

Analýza dat

Při analýze rozhovorů byl textový materiál rozčleněn do následujících tří hlavních témat:

1. Učitelova definice žáků z imigrace a zkušenosti s nimi

   Jak jsou žáci popisováni? Jaký typ osobních charakteristik je s nimi obvykle spojován? Jak rozsáhle učitelé pracovali s žáky z imigrace a jaký typ zkušeností mají?

2. Učitelova definice rodin imigrantů a zkušenosti s nimi

   Jaké byly každodenní interakce s rodinami imigrantů? Jaké jsou jejich hlavní rysy – problémy, nároky a řešení?

3. Podpora a spolupráce ze strany instituce

   Zažili učitelé nějaký interkulturní výcvik? Jaký druh podpory jim nabídla škola a město? Jaké jsou zdroje, plány a postupy školy v interkulturním vzdělávání?

Druhá etapa zpracování rozhovorů se soustředila na analýzu podobností a odlišností mezi jednotlivými učiteli. V tomto bodě se zdálo zjevné, že všichni tři dotazovaní učitelé měli v podstatě stejné profesní a interkulturní výcvikové zázemí (nikdo z nich nepodstoupil žádné významné školení v interkulturní výchově a poradenství). Sdíleli také téměř stejné obecné představy o žácích z imigrace a jejich rodinách. Rozdíly v jejich názorech, zkušenostech a pojetích byly tak zanedbatelné, že je možné hovořit o pojetí jako celku.

Ve třetí etapě analýzy bylo poněkud obtížné rozluštit „hlubší význam" výroků z tak minimálního textového materiálu. Proto z poslední etapy nelze vyvodit hlubší závěry, zatímco analýzy v první a druhé etapě budou při interpretaci vztaženy k určité základní interkulturní vzdělávací literatuře. To dovolí otevřít jak praktický, tak teoretický pohled na interkulturní vzdělávání a poradenství z hlediska jedné finské základní školy.

Zjištění a interpretace

Učitelé své žáky z imigrace většinou popisují pozitivně. Jestliže bylo řečeno cokoliv negativního, většinou to mělo nějaké vysvětlení, ne vždy vztažené výlučně k žákovi. Například příčina pozdních příchodů žáků z imigrace do školy není vysvětlována jejich leností, ale tím, že „jsme ta dochvilná severská společnost", na což si rodiny imigrantů ještě nezvykly. Žáci z imigrace jsou popisováni jako snaživí a s chutí do učení. Také respektují své učitele a zdá se, že rodiny imigrantů si váží školy více než průměrní finští žáci a jejich rodiny.

Chování studentů z imigrace se dělí podle pohlaví. Dívky jsou tiché a plaché. Zdají se být dost uzavřené, občas mívají učitelé dokonce podezření na depresi. U chlapců je to úplně naopak. Jsou živí, velmi náruživí při sportu a nadělají spoustu hluku, pokud nejsou přísně kontrolováni. Přesto se zdá, že dokud je učitel přítomen, poslechnou ho. Když ale učitel není nablízku, za jeho zády se „něco" děje a obvykle jsou za takové nezbednosti zodpovědní chlapci. Tyto charakteristiky jsou podávány s určitým kulturním vysvětlením. Dvojí přístup je vnímán jako součást orientálního maskulinního kulturního dědictví imigrantů. Ale abychom byli spravedliví, tento druh vlastností je spojován také s některými finskými hochy. Jak řekl jeden z učitelů, „Mnohokrát způsobují více problémů ti finští darebové."

Z nějakých důvodů se zdá, že pro učitele je problém pomoci imigrantům začlenit se do finské školní kultury. Nevědí, jak je naučit být dochvilní, dokázat, aby pochopili, že nepoužíváme tělesné tresty a že učitelky – ženy mají stejnou autoritu jako muži. Zároveň byly vyjádřeny i určité pochybnosti o našich kulturních návycích. Učitel se může ptát „jestli je vždy tak žádoucí být dochvilným". Vcelku se zdá, že učitelé mají vůči žákům z imigrace velmi otevřené a pozitivní postoje. Zároveň mají zájem zajistit rovné učební příležitosti pro všechny žáky a podpořit imigranty, aby se kulturně lépe integrovali.

Zde můžeme vidět určité podobnosti se studií Miettinena a Pitkänena (1999, 12). Zjistili, že i když finští učitelé mají k žákům z imigrace pozitivní postoj, celkový kontext výuky je výhradně finský. Pluralita je podporována, ale z pohledu finské kultury. Interpretace učitelů je, že rovné zacházení znamená, že s každým je zacházeno způsobem, jakým jsme se my Finové naučili být nestranní a slušní. Je obtížné představit si, jak by rysy cizích kultur mohly být začleněny do finské kultury. Interakce je zacílena na víceméně jednostrannou asimilaci, ne na vzájemnou transformaci.

Samozřejmě, při interpretaci interkulturních postupů učitelů ve škole není možné být příliš přímočarý. Školní kontext obecně upřednostňuje jednotné postupy bez zásadní variability (Saukkonen 2003, 62–64,72–76). Sociologové k popisu podmínek ve škole používají koncept skrytého kurikula, podle kterého dává kontext akcí učitelům i žákům velmi málo alternativ. Všechno se obvykle provádí tradičním a/nebo

byrokratickým způsobem. Vidět nebo myslet odlišně se pokládá za příliš radikální a zpochybňování rutiny není obvykle akceptováno.

Dotazovaní učitelé poměrně často vstupují do interakce s rodinami imigrantů. Jestliže je práce učitelů s žáky převážně tradiční výuka, interakce s rodinami má blíže k poradenství. Imigrantské rodiny sice dostávají řadu rad od různých autorit, ale vzhledem k blízkému vztahu s učitelem jejich dětí funguje škola jako integrativní poradenský činitel. Někdy je pro imigrantské rodiče snazší klást „hloupé" otázky učiteli, kterému důvěřují, než nějakému ne tak dobře známému sociálnímu pracovníkovi. Jedna učitelka to formulovala takto: její rolí není pouze být učitelkou, ale „něčím jako poradce pro každodenní život". Učitelé jsou dotazováni na počasí, oblékání, pracovní a kariérní příležitosti, zdravotnické služby a volnočasové aktivity. Aby vyhověli takovým nárokům, mají učitelé pocit, že potřebují více znalostí a školení.

Dotazované učitele frustruje chabé proškolení, kterého se jim v interkulturním vzdělávání dostalo. Z jejich hlediska město Jyväskylä odpovídající výcvik vůbec nenabídlo. Podobně mají zkušenost, že celý školský systém pro imigranty postrádá pevný základ. Uznávají dobrou vůli a dobře míněné plány školských úřadů, ty jsou ale v každodenním školním životě vnímány jako prázdné fráze. Učitelé popisují, jak „každý problém musí být řešen samostatně, bez jakýchkoliv existujících směrnic". Práce je vycvičila v řešení každodenních problémů a s dobrou reciproční kolegiální podporou se jim daří úkoly zvládat.

Závěry

Tato kapitola popisovala výukové a poradenské metody a postupy ve dvou různých zemích. Přes odlišnosti ve vzdělávacím systému a kultuře těchto zemí se zdá, že nároky a problémy v poradenství pro děti a mladé lidi z imigrace jsou značně podobné. Jak zajišťujeme dostupnost, dostatečný rozsah a vysokou kvalitu poradenství pro mladé imigranty a dospělé, případně lidi s odlišným kulturním zázemím, kteří studují ve vzdělávacích institucích? Každý evaluační projekt zabývající se zajištěním poradenství prokázal, že by měly být vyvinuty systematické modely aktivit. To znamená, že by měl existovat místní model toho, jak poradci a učitelé vedou a podporují mladé lidi v přechodových fázích. Dále to znamená, že do plánů těchto modelů aktivit je třeba zahrnout spolupráci mezi experty z více oborů i spolupráci mezi školou a rodinou.

Tato kapitola se zabývala poradenstvím pro studenty z imigrace jako posilujícím procesem. Tento typ rámce v poradenské profesi vyžaduje, aby počáteční a následný výcvik školních poradců zahrnoval témata zabývající se multikulturním poradenstvím. Je třeba rozvíjet rozmanité metody, které nejlépe vyhovují procesům multikulturního poradenství, a školní poradci by následně měli být vyškoleni v tom, jak je používat v každodenní praxi.

Bylo prokázáno, že práci učitelů s imigranty lze považovat za značně náročnou. Minimální podpora ze strany institucí a absence výcviku spolu s očekáváními, která jsou na učitele a poradce v jedné osobě kladena, činí jejich povolání velice náročným. Cestou, jak pomoci učitelům těmto nárokům dostát, je spolupráce uvnitř škol a poskytování strukturovaného výcviku pro učitele při zaměstnání na národní úrovni.

Je spravedlivé uvést, že vztahy mezi učiteli a žáky stejně jako mezi učiteli a rodinami imigrantů jsou většinou vřelé a důvěrné. To staví učitele do jedinečné pozice. Poznávají a sdílejí mnohé každodenní problémy imigrantů. V mnoha případech se od nich očekává, že tyto problémy vyřeší nebo alespoň poskytnou radu. To vyvolává vážnou otázku, jak lze učitele 1. stupně základní školy v tomto úkolu podpořit. K dispozici jsou jim sítě odborníků – například sociální pracovníci, psychologové a školní zdravotní sestry – a pomoc kolegů. Přesto jsou dnes učitelé velmi často ponecháni sami sobě. Proaktivnímu plánování vzdělávání imigrantů, podpůrným sítím pro učitele včetně solidní odborné podpory ze strany poradenských profesionálů a širšímu výcviku v interkulturním vzdělávání by mělo být věnováno více pozornosti. To by učitelům poskytlo více intelektuálních a morálních zdrojů k setkávání s „druhými", a to ne jen jako se skupinou k integraci. Pro kritického pedagoga by měl cíl ležet ve vzájemné proměně, která může obohatit obě kultury a všechny účastníky.

Otázky a úkoly

1) Jsou služby kariérového poradenství ve vaší zemi snadno dostupné pro studenty s menšinovým kulturním zázemím?
2) Jakými způsoby může systém kariérového poradenství proměnit a usnadnit proces posílení a inkluze minoritních studentů? Přemýšlejte v konkrétních bodech a uvažujte přitom o kontextu vaší země/vaší práce.
3) Jaká je současná situace ve vaší zemi, pokud jde o mezikulturní vzdělávání a dostupné školení pro učitele a školní poradce?
4) Co je zapotřebí pro zformování jednotné strategie, která by efektivně zvládala kulturní diverzitu v každodenním životě školy?
5) Je podle vaší zkušenosti běžné, aby učitelé a školní poradci cítili, že jsou při práci s imigranty nebo etnickými menšinami ponecháni bez dostatečné podpory institucí?
6) Jaký typ praktických řešení problémů učitelů, jež se vztahují k otázkám kulturní diverzity popsaným v této kapitole, lze najít?

Literatura

Bullivant, B.M. 1981. Race, Ethnicity and Curriculum, Melbourne: Macmillan

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. 2000. Research Methods in Education. 5th edition. London: Routledge.

Cooper, C. 2003. Psychological counselling with young adults. In R. Woolfe and W. Dryden (Eds.) Handbook of counselling psychology. London: Sage, 343–362.

Coulshed, V. 1994. Management in social work. London: Macmillan.

Dimitropoulos, E. 1998a. Counselling and counselling Psychology: Theory-Methodology-Action. Vol. 1. 2nd edition. Athens: Grigori

Dimitropoulos, E. 1998b Career counselling: Educational and vocational guidance. Vol. 2. 6th edition. Athens: Grigori

Efxini P. 2002. Immigrants' situation in Greece. Paper presented at the first transnational meeting in the framework of the Transnational Action: Development and implementation of models of intercultural opening, under the Strand of Community Action Programme to Combat Discrimination 2001–2006.

Esbroek, R. van & Watts, A. G. 1998. New skills for a holistic career guidance model. Internet International Careers Journal, 26th June 1998. (Dostupné na internetu na adrese www.careers-journal.com 13. 7. 1998)

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen [Introduction to qualitative research]. Tampere: Vastapaino.

Exploration of teaching of immigrant pupils in comprehensive education. 2004. Helsinki: The Finnish National Board of Education.

Fairclough, N. 1992. Discource and social change. Cambridge: Polity Press.

Gergen, K. 1999. An invitation to social construction. London: Sage.

Giroux, H. A. & McLaren, P. 2001. Kriittinen pedagogiikka [Critical pedagogy]. Tampere: Vastapaino.

Gotovos, A.E. & Markou, G.P. 2003. Repatriated and immigrants students in Greek Education. Part A: General description. Athens: IPODE.

Handy, C. & Aitken, R.1986. Understanding schools as organisations. London: Penguin.

Hansen, L. S. 1997. ILP: Integrating our lives, shaping our society. In R. Weller & G. Walz (Eds.) Career transitions in turbulent times. Exploring work, learning and careers. Greensboro: ERIC/CASS Publications, 21–30.

Hatzopoulos, Th. 2000. The unviewed side of ONE: The immigrants have saved our Economy. Economic Post. June 2004, 18–21.

Hoikkala, T. 1993. Katoaako kasvatus, himmeneekö aikuisuus? [Is upbringing vanishing, is adulthood fading away]. Jyväskylä: Gaudeamus.

Human Development Report 2004. Cultural liberty in today´s diverse world. United Nations Development Programme (UNDP).

Juutilainen, P- K. 2003. Elämään vai sukupuoleen ohjausta? Tutkimus opinto-ohjauskeskustelun rakentumisesta prosessina [Counselling for life or gender? A study of counselling discussion's structure as a process]. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 92.

Kanakidou, E. & Papagianni, B. 1998. Cross-cultural education. 2nd edition. Athens: Greek Letters.

Kanakidou, E. 1993. Primary education of the minority in Thrace. In E. Kanakidou, V. Papagianni.1998 Cross-Cultural Education. 2nd edition. Athens: Greek Letters, 48–74

Kassotakis, M. 2000. Counselling, vocational guidance and educational reform. Athens: Quarterly Review of Counselling and Guidance 54–55, 23–33.

Katsikas, X. & Politou, E. 2000. Outside the class, the different". Athens: Gutenberg

KESYP 2004. Annual report on provided services, submitted in Career Guidance Department of Ministry of National Education and Religious Affairs, Athens.

Kosmidou-Hardy, X. & Galanoudaki-Rapti, A. 1996. Counselling. Theory and practice. Athens: Asimakis.

Kosonen, P. 2000. Elämäntaidolliset haasteet ja ohjaus – näkökohtia habitaatin muotoutumisesta ja auttamisen asiantuntijuudesta myöhäismodernissa [Life management skills and counselling – viewpoints of forming habitus and expertise of helping in late modern]. In J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (Eds.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana. Ohjauksen toimintakentät [Counselling as a profession and a discipline. The areas of counselling practices]. Jyväskylä: PS-kustannus, 314–359.

Little, A. & Willey, R.1981. Multi-cultural education: The way forward. London: Schools Council.

Lyddon, W. J. & Alford, D. J. 1993. Constructivist assessment: a developmental-epistemic perspective. In G. J. Neimeyer (ed.) Constructivist assessment. A casebook. The counseling psychologist casebook series. Newbury Park: Sage, 31–57.

Markou, G.1996. Approaches on multiculturalism and cross cultural education. Athens: General Secretariat of Adult Education.

Markou, G. 1997. Introduction on cross-cultural education. Greek and international experience. Athens.

Mastoraki, E. 1999a. Report on career guidance services in Greece. Athens: Greek Ministry of Education.

Mastoraki, E. 1999b. Study on developing a model for the diffusion of school vocational guidance in secondary school subjects. Athens: Pedagogic Institute.

Mastoraki, E. 2001. Greek evaluation report submitted within the EU-funded pilot project „Towards the European Rainbow – Increasing Intercultural Awareness Among Guidance Counsellors" (1999–2001) under the Leonardo da Vinci Programme.

Mastoraki, E. 2004. The features of Career Guidance Center's clientele. The Case of KESYP Peristeriou. Unpublished Report.

Matinheikki-Kokko, K. 1997. Challenges of working in a cross-cultural environment. Jyväskylä. University of Jyväskylä. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 131.

Matinheikki-Kokko, K. Koivumäki, K. & Kuortti, K. 2003. Maahanmuuttajien uraohjauksen kehittäminen. [Development of career guidance services for immigrants.] Työpoliittinen tutkimus 253. Helsinki: Työministeriö.

McLaren, P. 1993. Schooling as a ritual performance. 2nd edition. London: Routledge.

Merimaa, E. 2004. Oppilaan ja opiskelijan ohjaus perusopetuksen ja lukiokoulutuksen opetussuunnitelmassa [Student counselling in the curriculum guidelines for basic and upper secondary education]. In Kasurinen, H. (Ed.) Ohjausta opintoihin ja elämään – opintojen ohjaus oppilaitoksessa [Counselling for studies and life – Educational guidance in educational establishments]. Helsinki: The Finnish National Board of Education, 71–81.

Metsänen, R. 2000. Monikulttuurinen ohjaus [Multicultural counselling]. In J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (Eds.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana 2. Ohjauksen toimintakentät [Counselling as a profession and a discipline 2. The areas of counselling practices]. Jyväskylä: PS-kustannus, 180–195.

Miettinen, M. & Pitkänen, P. 1999. Opettaja kulttuurin leikkauspisteessä. Opettajien käsitykset työstä maahanmuuttajien kanssa [Teacher at the intersection of cultures. Teachers' notions about work with the immigrants]. Helsinki: Opetushallitus.

Ministry of labour 2004. Tilastoja [Statistics] 3/2003. (Dostupné na internetu na adrese www.mol.fi/migration/tilastot.html 22. 12. 2004)

Ministry of National Education and Religious Affairs. 1995. Educational policy review. Background report to OECD on education. Athens: O.E.D.B

Ministry of National Education and Religious Affairs. 2003. General description of Greek career services for secondary schools. (Dostupné na internetu na adrese www.ypeth.gr)

Mitilis, A. 2004. Cross cultural education. In K. Sklavou (Ed). Manual of cross cultural education. Athens: Greek Council for Refugees, 16–71.

Moodley, K. 1999. Promising practices in race relations: Comparative perspectives from international research. In K. Häkkinen (Ed.) Innovative approaches to intercultural education. University of Jyväskylä. Continuing Education Centre, 1–7.

Morgan, G. 1986. Images of organisation. London: Sage.

Mousourou, L. 1991. Immigration and immigrational policy in Greece and Europe. Athens: Gutenberg.

National core curriculum for basic education 2004. Helsinki: The Finnish National Board of Education.

National core curriculum for upper secondary education 2003. Helsinki: The Finnish National Board of Education.

Neimeyer, R. A. & Neimeyer, G. J. 1993. Constructivist assessment: What and when. In G. J. Neimeyer (Ed.) Constructivist assessment. A casebook. Newbury Park: Sage, 206–223.

Nissilä, P., Lairio, M. & Puukari, S. 2001. Minäkäsityksen tukeminen ohjauksessa. [Support of self concept in counselling.] In M. Lairio & S. Puukari (Eds.) Muutoksista mahdollisuuksiin. Ohjauksen uutta identiteettiä etsimässä [From changes to opportunities. Searching for new identity of counselling]. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, 91–102.

Nummenmaa, A. R. 1992. Näkökulmia aikuisopiskelijan ohjaukseen. [Counselling of adult student – viewpoints.] Helsinki: VAPK-kustannus.

Numminen, U., Jankko, T., Lyra-Katz, A., Nyholm, N., Siniharju, M. & Svedlin, R. 2002. Opinto-ohjauksen tila 2002. Opintoohjauksen arviointi perusopetuksessa, lukiossa ja ammatillisessa koulutuksessa. [State of educational guidance in 2002. An evaluation of educational and vocational guidance and counselling in basic education, general upper secondary school and vocational upper secondary education.] Arviointi [Evaluation] 2/2002. Helsinki: Opetushallitus.

Papantropoulos, A 2000. 3,5 millions of immigrants will be the inhabitants of Greece in the year 2015. Economic Post, June 2000, 24–25.

Papastilianou, A. 2000. Theoretical and research tools for an Emic therapeutic intervention in repatriated families, in A. Kalatzi-Asizi & H. Bezevegis (Eds.) 2000. Issues on training of mental health professionals for children and adolescents. Athens: Greek Letters, 351–361

Peavy, R. V. 2000. Ammatinvalinnan ja urasuunnittelun ohjaus postmodernina aikana [Career guidance in postmodern]. In J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (Eds.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana 1. Ohjauksen lähestymistavat ja ohjaustutkimus [Counselling as a profession and a discipline. Frameworks and research of counselling]. Jyväskylä: PS-kustannus, 14–40.

Pedagogic Institute. 1999a. Career guidance. Student's textbook. Athens: OEDB

Pedagogic Institute. 1999b. Career guidance. Teacher's book. Athens: OEDB

Pedagogic Institute. 1999c. Information Data Base on Educational Matters. (Dostupné na internetu na adrese www.sep.pi-schools.gr/ 22. 12. 2004)

Pedagogic Institute. 2000. Report on vocational guidance of students being at risk. (Dostupné na internetu na adrese www.sep.pi-schools.gr/ 22. 12. 2004)

Petrinioti, X.1993. Immigration towards Greece. Athens: Odysseus.

Rex, J. 1986. The equality of opportunities for the child of ethnic minority. In Modgil, S., Verma, K., Mallick & Modgil, C. (Eds) Multicultural education. The interminable debate. London: Falmer Press, 318–342

Richardson, M. S. 2002. A metaperspective for counselling practice: A response to the challenge of contextualism. Journal of Vocational Behavior 61, 407–423.

Saukkonen, S. 2003. Koulu ja yksilöllisyys. Jännitteitä, haasteita ja mahdollisuuksia. [School and individualism. Tensions, challenges and possibilities.] University of Jyväskylä. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 211.

Sidiropoulou-Dimakakou, D. 2003. Vocational counseling and cultural diversity. Psychology 10 (2–3), 399–413.

Sklavou, K. 2004. Manual of cross cultural education. Athens: Greek Council for Refugees.

Solomon, I. 1992. Power and order in the Greek School context. Athens: Alexantria.

Vallandingham, T. 2004. The English speaking class: An intercultural learning community? TUOPE, Journal of Teacher Researcher 2/2004. University of Jyväskylä.

Vainio-Mattila, M. 2004. NUMA-ryhmä nuorelle maahanmuuttajalle – lähtöalusta suomalaiseen koulumaailmaan [A training group of young immigrants – launch pad to Finnish school life]. In Kasurinen, H. (Ed.) Ohjausta opintoihin ja elämään – opintojen ohjaus oppilaitoksessa [Counselling for studies and life – educational guidance in educational establishments]. Helsinki: The Finnish National Board of Education, 187–193.

Vanhalakka-Ruoho, M. 1999. Oppimiskumppanuus kehittämisen tukena [Learning partnership as a support of development work]. In M. Vanhalakka-Ruoho (Ed.) Kohti yhteistä oppimista. Kannanottoja koulun kehittämiseen [Towards shared learning. Opinions for development of school]. Joensuun yliopisto. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita N:o 74, 31–54.

Vuorinen, R., Kasurinen, H. & Merimaa, E. 2003. National and international evaluation projects – Background for developing quality and uniformity of guidance and counselling services in Finland. Presentation at a workshop.

World Congress of IAEVG. Switzerland, Berne, September 3–6, 2003.

Poradenství pro dospělé imigranty ve vzdělávací instituci

Irmeli Maunonen-Eskelinen, Leena Kaikkonen a Pamela Clayton

Úvod 207
Dospělí imigranti v pedagogických situacích 208
Práce s dospělými imigranty – základy a strategie 209
Nejlepší postupy v kulturně různorodém učebním prostředí 211
Podstata multikulturního poradenství pro ženy migrantky, kvalifikované uprchlíky a žadatele o azyl 214
Příprava odborných a středoškolských učitelů a učitelů dalšího vzdělávání na poradenství pro dospělé imigranty 216
Závěry 220
Otázky a úkoly 221
Literatura 222
Užitečné weby 223

14 Kapitola

Úvod

Princip podpory volného pohybu občanů je vepsán do evropské vzdělávací politiky. Stanovy vzdělávacích institucí většiny evropských zemí zahrnují také filozofii rovnosti ve vzdělávání. Na počátku dvacátého prvního století byly navíc definovány myšlenky celoživotního vzdělávání, které se stalo cílem zlepšení praxe ve vzdělávacích systémech. Učitelé v celé Evropě se tak stále častěji setkávají se studenty z nejrůznějších etnických zázemí a všeho věku, kteří mají různorodou vzdělávací historii a pracovní zkušenosti a nacházejí se v různých životních situacích a potřebují tedy ve vzdělávacím prostředí stejně různorodou edukační podporu.

Rostoucí požadavky na rovné právo na vzdělání pro všechny nevyhnutelně posiluje nároky na rozvoj dovedností vyučujícího a poradenského personálu, aby dokázal reagovat na individuální potřeby studujících, které se objevují z různých důvodů, a aby jim mohl podle potřeby pomoci. S touto novou koncentrací na potřeby odlišných studentů, vynořující se v souvislosti s imigrací, věkem, rasou, genderem, speciálními učebními potřebami a podobně, se však zdá, že vzniká určitá nejistota ve vztahu k tomu, co může rozvoj těchto dovedností znamenat pro praxi ve vzdělávacím prostředí, pro učitele a další pracovníky a zároveň také pro přípravu odborníků pro vyučovací prostředí.

V této kapitole poskytneme čtenáři dva příklady řešení těchto výzev ve vzdělávacím prostředí. Mimo představení příkladů osvědčených postupů práce s dospělými imigranty se zaměříme také na nároky obsažené ve výcviku odborníků a zvláště v přípravě učitelů, kteří pracující s dospělými imigranty ve vzdělávacích institucích. Zaměřením na učitele chceme podtrhnout význam toho, že každý učitel ve své každodenní praxi s dospělými studujícími imigranty zaujímá poradenský postoj a uplatňuje poradenské dovednosti mimo práci, vykonávanou skutečnými poradenskými odborníky. Kapitolu nicméně otevřeme krátkou zmínkou o tématu dospělých studujících a o základech práce s dospělými studujícími imigranty ve vzdělávacích situacích. Toto východisko poskytne koncepční rámec pro uváděné praktické příklady. První dva se zabývají poradenstvím u dospělých studujících klientů. Následují příklady některých učebních nástrojů užívaných při výcviku učitelů pro práci s multikulturními dospělými studenty.[1]

1| Tato kapitola byla psána v úzké spolupráci všech tří autorek. Irmeli Maunonen-Eskelinen však má hlavní odpovědnost za texty o dospělých studujících v pedagogických situacích a za příklady dobrých postupů v průpravě odborných a středoškolských učitelů pro poradenskou práci s dospělými imigranty. Pamela Clayton se soustředila především na psaní o nárocích, které s sebou přináší ohromující kulturní diverzita, a popsala dva anglické příklady výuky dospělých imigrantů s některými podstatnými komentáři. A konečně Leena Kaikkonen se postarala zejména o napsání úvodu a závěrů i za strukturování kapitoly jako celku s překlenovacími komentáři mezi jednotlivými částmi kapitoly.

Dospělí imigranti v pedagogických situacích

Dospělí jako studující

Dospělost je jedním ze základních faktorů, které vnášejí do práce se studenty určité aspekty a formují edukační proces. Je podstatné uvědomit si, jak vidíme různé aspekty dospělosti a jaké významy jim udělujeme v poradenském procesu. Dospělí jako studující do tohoto procesu přinášejí následující témata:

1. Některé charakteristiky dospělých studujících popsal Malcolm Knowles (1984). Zdůrazňuje, že dospělí studující nashromáždili základ životních zkušeností a znalostí, které mohou zahrnovat pracovní aktivity, rodinné odpovědnosti a předchozí vzdělání. Tato skutečnost má mimořádný význam a představuje základní předpoklad při práci s dospělými imigranty. Kontext a obsah zkušeností se u jednotlivých studentů může značně odlišovat, ale faktem zůstává, že dospělí mají zkušenosti.

Dospělí mají značné zkušenosti se vzděláváním. Mnozí z nich získali během svých dospělých let i několik akademických titulů nebo jiných kvalifikací. Potřeba vzdělávat se přichází se změnami ve společnosti a v pracovním životě, které vyžadují nové praktické znalosti a vytvářejí nová povolání a zaměstnání, zatímco jiné pracovní pozice se naopak ztrácejí. Zvyšování celoživotních vzdělávacích příležitostí ve vzdělávání dospělých také nabízí snazší přístup ke vzdělávání pro dospělou populaci.

Imigranti mají často obtíže najít adekvátní práci odpovídající jejich kvalifikaci. Proto hledají alternativní cesty, jak se pomocí vzdělávacích možností stát plnými členy společnosti. Mezi dospělými imigranty existují velké rozdíly ve vzdělávacích zkušenostech. Vzdělávací systémy, pedagogické myšlení, role učitelů a studentů, úroveň technologie používané ve výuce – to jsou jen některé příklady rozdílů mezi zeměmi. Vzdělávací kultura, které se dospělí imigranti naučili, ovlivňuje chování studentů v jejich novém prostředí. Je tedy třeba brát v úvahu i předchozí sociální zkušenost studujících s učením (Lee a Sheared, 2002).

2. Dospělí získali pracovní zkušenosti, které posilují a prohlubují jejich znalosti, a odborné a jiné dovednosti. Naučili se, jak se pohybovat v různých typech pracovních komunit a prostředí.

3. Dospělí mají životní zkušenosti, naučili se žít a zabývat se různými záležitostmi, radostmi i problémy.

4. Dospělí jsou zapojeni do mnoha oblastí života najednou. Pohybují se v oblastech rodiny, práce, koníčků, studia a společenských aktivit. Všechny zahrnují různé role a odpovědnosti. Sociokulturní kontext života studujících je něco, co je třeba brát v učebním procesu v úvahu (Swaminathan a Alfred, 2001).

5. Dospělí imigranti jsou často nuceni studovat v jazyce, který je pro ně druhým, třetím nebo dokonce čtvrtým. Tato skutečnost ovlivňuje vzdělávací proces.

6. Podle Knowlese (1984) jsou dospělí studující obecně autonomní, dokážou se řídit a jsou zaměřeni na cíl. Dospělí imigranti však poměrně často vyžadují množství podpory a vedení. V novém prostředí a v nových okolnostech se musí znovu naučit, jak najít svou autonomii a schopnost sebeřízení, jak najít možnosti a jak si s jejich pomocí klást cíle a hodnotit důležitost různých aktivit.

7. Dospělým musí být prokazován respekt (Knowles 1984). S dospělými imigranty je třeba zacházet jako s dospělými a rovnými ve zkušenosti a znalostech.

Všechny tyto záležitosti poskytují řadu příležitostí a zdrojů pro vzdělávání a poradenství a právě takovým způsobem je v tomto článku vnímáme.

Na druhé straně jsme si vědomy, že tyto záležitosti obsahují také obtíže, které je třeba v průběhu pedagogického procesu překonat. Teorie vzdělávání dospělých tvoří významnou a užitečnou základnu pro poradenství dospělých imigrantů. Často se nejdříve setkáváme s nedostatky, omezeními a nezpůsobilostí v oblastech sebeřízení a autonomie, naši spolupráci s dospělými imigranty však musíme založit na jejich silných stránkách, jako u každého jiného dospělého.

Práce s dospělými imigranty – základy a strategie

Zdůrazňuje se, že pedagogové pracující s imigranty by měli mít multikulturní rozhled. Co ale multikulturní rozhled znamená? Wurzel (1984) ho definuje jako kritické a reflektivní porozumění sobě samým i druhým v historickém a kulturním kontextu, vědomí lidských odlišností i podobností. Pro pedagogy a poradce to znamená nechat svou praxi prostoupit povědomím o osobním a kulturním zázemí a zkušenostech – a to vlastních i těch, které patří jejich studentům nebo klientům (Kerka 1992).

Kerka zformuloval pět strategií, které slučují přístupy k multikulturnímu vzdělávání, kariérovému vzdělávání a rozvoji z mnoha zdrojů. Strategie jsou spojeny s atmosférou učebního prostředí, kurikulem, bilingvismem a jazykem, používaným ve výuce, s výukovými a poradenskými metodami a s vyváženým pohledem na studenty jako jednotlivce a členy kulturních skupin. Souhlasíme s Kerkou, že zmíněné otázky jsou v multikulturním vzdělávání důležité, ale chceme zdůraznit ty strategie, které shledáváme ve vzdělávání dospělých a v práci s dospělými imigranty zásadní.

1. Pedagogové vytvářejí atmosféru přijetí (Kerka 1992). Studenti musí mít možnost být ve skupině sebou samými. Výuka s multikulturním rozhledem povzbuzuje oceňování a porozumění jiným kulturám i své vlastní (Gomez 1991).

2. Posilování pozitivního sebepojetí je základní. Důležitou strategií je vnímat každého studenta jako jedinečného jednotlivce, který může něčím přispět (Gomez 1991, Kerka 1992). Jedním z podpůrných faktorů je pocit pokroku a úspěchu.

3. Skupina je zdrojem vzdělání pro všechny. Dospělí z velice různorodých prostředí přinášejí do skupiny množství různých znalostí, dovedností a náhledů. V multikulturních skupinách dospělých se setkává směsice různých povolání, odborností, kulturních zázemí, jazyků a širokého spektra životních zkušeností. Je cenné,

že se studenti učí svou odbornost a zkušenosti sdílet.

4. Vytváření sítí během studia je jednou z klíčových strategií, které podporují vytváření vztahů s pracovním životem a s kolegy pracujícími v různých organizacích. Členové různorodé a multikulturní studentské skupiny jsou součástí sítě, ke které se studenti mohou obracet během studia i později po jeho ukončení. To je velice významné zvláště pro dospělé studenty-imigranty, kteří velmi často postrádají kontakty, přátele a vztahy v okolních komunitách i v pracovním životě.

5. Kurikulum je pro studenty určitý druh rámce. Je pružné a dává prostor pro přístup k širším problémům z vlastního hlediska studentů, což má smysl pro každého z dospělých studentů a jejich profesionální rozvoj. Je mimořádně důležité vytvořit kurikulum, které se obrací k živým zkušenostem a reálným problémům účastníků programu (Lee 2001). Lee také zdůrazňuje předpoklad v pozadí: je-li kurikulum pro účastníky podstatné a odráží jejich potřeby, bude je více motivovat k účasti. Podle Gomeze (1991) je odpovídajícím kurikulem pro porozumění různým kulturám kurikulum multikulturní. Podporuje rozpoznání, porozumění a přijetí kulturní diverzity a individuální jedinečnosti. Takové kurikulum je založeno na pojmech jako kulturní pluralismus, porozumění mezi skupinami a lidské vztahy. Není restriktivní ani omezené na konkrétní kurz, soubor dovedností nebo roční období.

Na závěr můžeme říci, že pro vzdělávání dospělých je charakteristická diverzita. Mezi dospělými studujícími existují velké rozdíly pokud jde o věk, povolání a vzdělávací zázemí, pracovní život a životní zkušenosti, postoje, hodnoty a současnou životní situaci. Svobodná a snadná mobilita v Evropě i zbytku světa, společně s válkami a útlakem, rozšiřují populaci imigrantů. Navíc došlo k posunu paradigmatu v pedagogice: myšlenky inkluzivního vzdělávání zdůrazňují, že přístup ke vzdělání by měly mít všechny typy studentů, včetně různých etnických skupin, lidí s postižením, sexuálních menšin atd. Skupiny dospělých studentů jsou tak stále různorodější a více multikulturní.

Po uvedených obecných aspektech vztahujících se k dospělým studujícím budeme nyní pokračovat popisem dvou konkrétních příkladů, jak jsou tyto nároky řešeny ve vzdělávacích prostředích s dospělými studujícími imigranty na univerzitní úrovni. Vzdělávací prostředí v městech Velké Británie čelí otázkám skutečně různorodé studentské populace již dlouhou dobu a historie práce s těmito otázkami bezpochyby podnítila vznik množství pedagogických přístupů. Dr. Pamela Clayton nás tedy obohatí představením osvědčených postupů, které lze nalézt v pedagogických opatřeních v Londýně.

Nejlepší postupy v kulturně různorodém učebním prostředí

Obrovské výzvy kulturní diverzity

Následující dva příklady pocházejí z univerzit v Londýně, který je městem s nejrozmanitější populací ve Velké Británii a kde je tak multikulturní poradenství spojeno s velkými nároky. Potenciální uživatelé služeb mohou mluvit kterýmkoliv z jazyků světa – případně více jazyky – a vyznávat jakékoliv náboženství (případně žádné), mít znalost angličtiny v rozmezí od nuly k dokonalosti, být nedávno příchozím imigrantem či žadatelem o azyl, nebo být narozeni ve Velké Británii rodičům ze zahraničí, být mužem nebo ženou v jakémkoliv věku od šestnácti let výše, mít jakoukoliv úroveň formálního vzdělání od žádného k doktorskému, nemít žádnou pracovní zkušenost, nebo naopak rozsáhlou profesionální kariéru a tak dále. Jinými slovy, stereotypní předsudky o daném jednotlivci založené na zemi nebo etnické skupině původu nám nepomohou. Pracovní znalost jiných kultur a jejich podobností a odlišností od britské kultury je ovšem zároveň zásadní pro porozumění cestě jednotlivce z jednoho prostředí k tomu, aby se cítil dobře v jiném prostředí. Podpora tohoto přechodu vyžaduje určitý druh mapy – ovšem velmi složité, která uznává, že „kultura" sama je mnohotvárná a že uvnitř jedné země koexistují a překrývají nebo se střetávají vrstvy různých kulturních praxí a přesvědčení.

Sama univerzita představuje specifickou kulturní sféru. Britské (nebo přesněji anglické) univerzity mohou být jako celek (zevnitř i zvenčí) vnímány jako elitářské, otevřené jen zasvěceným, ovládané bílými muži ze střední třídy, vzdálené od „skutečné" práce v tom smyslu, že neprodukují užitečné zboží a služby, ale nepochopitelné vědění, a vzdálené od lidí, kteří žijí blízko, ale nejsou součástí univerzitní sféry. O akademicích se předpokládá, že nežijí v „reálném světě" a nemají „reálné znalosti" (neboli „opravdu užitečné znalosti"). Ať o svém poslání prohlašují cokoliv, nejsou univerzity vnímány jako instituce pracující pro dobro společnosti nebo snad místní komunity. To jsou samozřejmě stereotypní představy, ale jako všechny stereotypy obsahují alespoň zrnko pravdy, jakkoliv zkreslené.

Jestliže „domorodá" populace vidí univerzitu jako cizí, oč více to platí o mnoha migrantech, kteří narážejí na další překážky jazyka, kvalifikací potřebných pro vstup, financí a obecné zvláštnosti toho, že jsou vnímáni jako „outsideři", jejichž práva k výhodám otevřeným pro občany jsou nejasná. Tento nepřístupný obraz univerzity samozřejmě nesdílí mnoho mezinárodních studentů nebo vysoce kvalifikovaných migrantů, kteří již mají univerzitní vzdělání nebo přicházejí ze zemí, kde je navštěvovat univerzitu „normálnější" než ve Velké Británii.

Přesto však existuje zjevná propast nejen mezi komunitními organizacemi a univerzitou, ale také mezi mnoha migranty a univerzitou. Mostem vedoucím na univerzitu pro „obyčejné lidi" je trvalé vzdělávání dospělých, které tvoří dostupný a přijatelný styčný článek mezi akademickou obcí a veřejností. Nabízené vzdělávání může být odstupňováno od krátkodobých zájmových kurzů po magisterský nebo doktorský stupeň a může obsahovat přípravné kursy pro zralé studenty, kteří volí akademickou přípravu před vstupem do univerzitního studia. Taková katedra může mít poradenského pracovníka – a ten by v zemi se stále rozmanitější populací měl být zběhlý v multikulturním poradenství. Následující dvě případové studie pocházejí z univerzit, které se specializují na naplnění některých potřeb etnicky odlišné populace pomocí multikulturního poradenství: první z nich podporou vzdělávacího procesu, druhá podporou vstupu na trh práce. Když se zde používá termín „integrace", znamená cítit se „pohodlně" v nové zemi, nikoliv asimilovat se.

První příklad je z *University of East London*. Vlastní kampusy ve Stratfordu, Barkingu a v Docklands, má tak ideální polohu k poskytování multikulturního poradenství. Populace Londýna zahrnuje lidi ze všech koutů světa, všech náboženství a možná i všech jazykových skupin. Mnozí

z nich žijí právě v East Endu, kde se hovoří více než sto padesáti jazyky a kde na mnoha místech většina lidí pochází z etnických minorit, ať už se narodili v cizině nebo ve Velké Británii rodičům ze zahraničí. Čtvrť Newham má skutečně tu nejrozmanitější populaci ve Velké Británii. Univerzita sama odráží tuto diverzitu ve svých aktivitách, v zaměstnancích i studentském společenstvu. Nabízí Centrum afrických studií (African Studies Centre), Projekt pro asijské ženy (Asian Women's Project), Archiv afrického a asijského vizuálního umění (African and Asian Visual Arts Archive), Archiv rady pro uprchlíky (Refugee Council Archive), Centrum studií uprchlíků (Refugee Studies Centre), Centrum výzkumu nových etnicit (Centre for New Ethnicities Research), Skupinu pro výzkum východního Londýna (East London Research Group), Zdravotní portál pro žadatele o azyl a uprchlíky (Health for Asylum-Seekers and Refugees Portal – HARP WEB, ve spolupráci s dalšími agenturami) a postgraduální studium v oboru uprchlických studií.

Její učitelský sbor zahrnuje odborníky z řady škol o rasismu, multikulturalismu, lidských právech, otázkách migrace, o identitě „smíšené rasy", multietnicitě, diaspoře, rase a komunitní péči, o uprchlících, vysídlencích a migraci, o bilingvních dětech, vícejazyčných rodinách, multikulturním vzdělávání a mezirasové adopci a pěstounství, o podnikání v Africe, o islámském právu nebo o feminismu.

Zvlášť zajímavé jsou dva aspekty univerzity. Poskytuje multikulturní skupině studentů výcvik v poradenské psychologii vedený učiteli, kteří jsou experty v multikulturním poradenství, a nabízí multikulturní poradenství jednotlivým ženám a skupinám žen, například v programech jako je New Directions (Nový směr)[2].

Tyto poradenské aktivity zahrnují:

- Imigrační poradenskou službu (Immigration Advisory Service) ve všech třech kampusech (bez objednání nebo na telefonickou či e-mailovou objednávku). Ta je dostupná nejen pro stávající mezinárodní studenty univerzity, ale také pro potenciální studenty, včetně žadatelů o azyl a uprchlíků.

- Informace, rady a vedení pro oblast vzdělávání lidí starších 16 let, podávané ve spolupráci s místními komunitami a komunitními organizacemi.

Druhým příkladem dobré praxe, který uvádíme, je *Útvar pro hodnocení a poradenství pro uprchlíky (Refugee Assessment and Guidance Unit, RAGU)*. Působí v *London Metropolitan University*, která je největší jednotnou univerzitou *(tzv. unitary university, která nabízí v rámci jedné instituce veškeré vzdělání vyššího stupně, tradičně poskytované jednak univerzitami, jednak polytechnikami* – pozn. překl.) v Londýně s více než 37 000 studenty. Zahrnuje několik lokalit v City a v severním a východním Londýně. Vzdělává studenty z téměř 150 zemí a sídlí na místech, kde se v minulosti i dnes usazovali přistěhovalci, a její výzkum tak zahrnuje migraci, integraci a občanství, sociální začlenění, etnicitu, přístup ke vzdělávání a podíl na něm, lidská práva a sociální spravedlnost. Ve svém londýnském Centru pro malé a střední podnikání se univerzita zaměřuje na rozvoj podnikání a podporu podnikání černochů a etnických menšin, žen podnikatelek a organizací sociálního podnikání. Pro tento text je však nejzajímavějším prvkem činnosti univerzity útvar RAGU.

Ten byl založen v roce 1995 pro uprchlíky a žadatele o azyl, kteří přicházejí s vysokou odbornou kvalifikací a hledají zaměstnání. Většina přistěhovalců ve Velké Británii, kteří byli k migraci přinuceni okolnostmi, má dobrou kvalifikaci, ale jejich šance na nalezení kvalitního zaměstnání je mimořádně nízká. Útvar se zaměřuje na zlepšení těchto šancí pomocí řady opatření.

Například spolupracuje s londýnskými zaměstnavateli na hledání pracovních míst pro tyto vysoce kvalifikované uprchlíky. Tato místa jsou neplacená, ale jsou podporována a dobře strukturována. Po přípravných workshopech v RAGU trvají minimálně tři dny v týdnu po tři až šest měsíců a dovolují tak získat užitečně hlubokou pracovní zkušenost. Další aktivita zahrnuje individuální poradenství pro vysoce kvalifikované uprchlíky (a žadatele o azyl s pracovním povolením), kteří žijí v Londýně. Jedná se o program na míru, který může trvat až dvacet osm týdnů a pokrývá všechny důležité aspekty hledání vzdělání, školení a zaměstnání.

Tým RAGU, vedený Azarem Sheibanim, pochází z řady etnických a národních zázemí a jednou z jeho ústředních hodnot je poskytování vstřícného a posilujícího prostředí. Jeho pomoc se nezaměřuje pouze na vysoce kvalifikované. Podporuje také komunitní organizace uprchlíků, kterým rovněž poskytuje školení, a usnadňuje uprchlíkům přístup k vyššímu vzdělání.

Centrem našeho textu je však šestiměsíční výcvikový kurz, jehož absolventi získávají Osvědčení o profesním rozvoji. Je zacílen na uprchlíky a žadatele o azyl s pracovním povolením, kteří vystudovali nebo začali studovat univerzitu ve vlastní zemi a chtějí zjistit, jak jejich dovednosti a schopnosti korespondují s britským trhem práce.

Používá se metoda tzv. Hodnocení předchozího (zkušenostního) učení (Assessment of Prior – Experiential – Learning, APEL), jejímž cílem je nalezení silných stránek a schopností každého jednotlivce a posílení sebedůvěry a sebeúcty. K dalším metodám patří cílený trénink, individuální poradenství a trvalá podpora při hledání odpovídajícího vzdělávání a zaměstnání.

V centru procesu APEL je hodnota minulých zkušeností studentů a to, že sami objeví své stávající dovednosti a kompetence. To jsou pro budoucího zaměstnance nebo univerzitního studenta základní kameny, jež se průběhu kurzu zapisují do dokumentace (portfolia), kterou lze pak prezentovat zaměstnavatelům nebo použít při žádosti o výjimku z některých univerzitních povinností nebo kurzů. Dále kurz obsahuje osobnostní rozvoj prostřednictvím rozpoznání dalších nebo rozvinutějších dovedností potřebných pro zaměstnání nebo vzdělávání, sebe- a skupinové uvědomění, zlepšení komunikačních a IT dovedností, příprava na pracovní trh, kulturní přeorientování k britským systémům a postupům, včetně systému vyššího vzdělávání a zákonů, politiky i praxe rovných příležitostí. Používá se kombinace skupinových a individuálních aktivit, k dispozici je osobní rádce pro každého studenta a individuální tutoring při psaní portfolia.

2| Na tomto místě chci poděkovat Jasbiru Panesarovi za to, že mne seznámil s několika ženami, které některý z těchto programů absolvovaly, a také za podrobné informace o poradenství pro ženy migrantky, včetně informací obsažených v publikaci „Migrující ženy" editorů Jasbira Panesara a Tony Waileyho, vydané v roce 2004 nakladatelstvím SoftNet Books.

Podstata multikulturního poradenství pro ženy migrantky, kvalifikované uprchlíky a žadatele o azyl

Nyní rozšíříme záběr a soustředíme se na multikulturní poradenství pro ženy z migrace (ať už ji zvolily dobrovolně nebo pod tlakem okolností) a kvalifikované uprchlíky a žadatele o azyl. Všichni migranti riskují určité roztříštění a dezorientaci ve vlastním životě: pro ženy může budoucí cesta zahrnovat určitou změnu v genderové identitě, mají-li využít relativní svobody žen v Evropě. Migranti přicházejí z řady různých zázemí co do třídy, majetku, vzdělání, náboženství, způsobů chování, společenského aktivismu a tak dále. Je proto třeba zdůraznit, že následující body jsou obecné – doufáme, že to odráží i jazyk, který používáme:

Metaforický rámec

Migranti jsou poutníci, kteří musí vykonat mnohé cesty, než dosáhnou svých cílů. Nezbytné jsou přitom mapy, včetně podrobných map institucí a struktur nové země. Rolí poradce je být tlumočníkem a průvodcem na cestě. Ať leží počátek cesty kdekoliv, cílem je osoba, která dokáže řídit vlastní život a organizovat své vzdělávání. V jádru tohoto cíle leží aktivní občanství, které je vítaným znakem směřování k integraci. Největší překážkou na cestě žen jsou rodinné tlaky. Pro mnohé ženy je důležitým, ale často také obtížným bodem přechodu na této cestě manželství. Užitečným směrem se mohou stát kolektivní akce s dalšími ženami.

Přístup

Empatický: studenti cítí, že jejich kvalifikace a zkušenost mají hodnotu, a tento pocit je třeba povzbuzovat a podporovat – je například běžné, že uprchlík s kvalifikací lékaře se cítí sklíčený a rozčarovaný, když zjistí, že nemůže dále provozovat medicínu, nevyrovná-li se s obtížnými překážkami.

Praktický: studenti si musí uvědomit, že jejich kvalifikace, ať už je jejich skutečná hodnota jakákoliv, nemusí být ve Velké Británii akceptovány a že mohou potřebovat další odborné vzdělání a průpravu v komunikačních dovednostech. Navíc se musí seznámit se systémem vzdělávání a zaměstnávání v nové zemi.

Praxe

Je nutné brát v úvahu vliv heterogenity migrantů, například při práci se smíšenými skupinami a výběrem poradců a externích pracovníků. Pro některé ženy mohou být ideální a pro další žádoucí výlučně ženská skupinová sezení. Východiskem poradenství jsou vlastní zkušenosti a znalosti jedince, získané v různých fázích jeho cesty – není nepopsaným plátnem. Je žádoucí, aby personál pocházel z téhož etnického zázemí jako klienti, ale tam, kde je populace velmi různorodá, to nemusí být krátkodobě praktické – to má důsledky pro výcvik a získávání poradců. Klíčová je dostupnost – místa, času, atmosféry, péče o děti, bilingvní podpory. Dokonce i když migrant hovoří anglicky, mohou nastat situace, kdy bude těžit z komunikace ve své rodné řeči.

Znalosti

Nerovnosti, i když možná různé povahy, existují na obou koncích cesty, například od sexuální diskriminace v původní zemi k rasistické a sexistické praxi v nové zemi – poradce musí rozumět povaze nerovností v různých etapách cesty. Je třeba do hloubky chápat rozdíly, které mohou nastat dokonce i mezi skupinami z téže země. Navíc je pro překlad podstatná i znalost systému vzdělávání a kvalifikace v původní zemi. Dále je potřebná znalost systému hodnocení zahraniční kvalifikace ve vztahu k britským kvalifikačním stupňům a znalost pracovního trhu.

Vytváření sítí

Jsou nutné úzké vztahy se zaměstnavateli a institucemi vyššího vzdělávání.

Jako závěrečná poznámka k příkladům poradenství pro dospělé imigranty, jak je právě popsala Pamela Clayton, může být řečeno, že vzrůstající požadavek na rovná vzdělávací práva pro všechny nevyhnutelně posiluje také nároky na rozvoj všech dovedností učitelů, aby dokázali uspokojit potřeby různých studujících. S novým soustředěním na otázky, jako jsou vzdělávací potřeby studentů z imigrace, zřejmě nacházíme určitou nejistotu, pokud jde o to, co by rozvoj těchto dovedností mohl znamenat pro všechny učitele a tedy také pro jejich přípravu.

Podle zkušeností, které máme jako školitelky učitelů, se budoucí učitelé nebo učitelé zapojení do výcviku při zaměstnání často ptají například, jak mohou uspokojit potřeby studentů se speciálními učebními potřebami, jak může dospělý student využít předchozí zkušenosti nebo jak podpořit přechod studenta z imigrace do společnosti. Učitelé se s podobnými otázkami setkávají ve své každodenní práci a často pro ně chtějí najít rychlá řešení. Ovšem z hlediska přípravy učitelů bychom chtěly zdůraznit tyto otázky nejen v souvislosti s jejich praktickým řešením, ale také prostřednictvím širších a hlubších úvah. Dále se chceme zamyslet nad tím, jak jsou tato témata řešena v rozvojových programech pro učitele.

Naše kapitola tedy pokračuje úvahami paní Irmeli Maunonen-Eskelinen nad tím, jak se vypořádat s otázkami souvisejícími s diverzitou a zvláště s dospělými imigranty v přípravě učitelů ve Finsku, které nelze označit jako skutečně multikulturní společnost. Proto jsou otázky, které učitelé s multikulturními studenty v každodenní praxi řeší, značně odlišné od těch, se kterými se setkávají jejich londýnští kolegové a které výše popsala Pamela Clayton.

Irmeli Maunonen-Eskelinen na příkladech ukazuje, že zlepšení vzdělávacích programů pro učitele může jejich účastníkům pomoci tyto nároky zvládnout. Přináší nám několik příkladů takových zlepšení. Zvláště zdůrazňuje využití tzv. osobního studijního plánu (Personal Learning Plan, PLP) a poradenských rozhovorů a jejejich použití ve výcviku odborných a středoškolských učitelů na polytechnice Jyväskylä ve Finsku. Plány PLP a poradenské rozhovory jsou založeny mimo jiné na současných konstruktivistických pedagogických teoriích, na myšlence sdílení znalostí a odbornosti a na respektu k dospělým studujícím. Jejich užití také poskytuje připravujícím se učitelům praktickou zkušenost, jaké je být poradenským klientem, což jim pomůže být v budoucnu lepšími poradci pro své studenty.

Příprava odborných a středoškolských učitelů a učitelů dalšího vzdělávání na poradenství pro dospělé imigranty

Když hovoříme o tom, co je poradenství, jak se uplatňuje a jaké jsou jeho klíčové principy, nesmíme zapomínat, že jde pouze o jeden z prvků celého edukačního prostředí – ale v každém případě důležitý. Poradenství vychází z pedagogického myšlení, filozofie a teorií, které se viditelně odrážejí v kurikulu, ve vyučovacích strategiích a metodách, facilitačních postupech a podpůrných faktorech učení a rovněž v učební atmosféře. V této kapitole přistupujeme k poradenství z hlediska dospělých imigrantů a využíváme přitom finské zkušenosti z fakulty pro vzdělávání odborných učitelů (Vocational Teacher Education College) na polytechnice v Jyväskylä, které byly shromážděny za více než deset let výuky a práce se studujícími dospělými imigranty připravujícími se na profesi učitele. V následujícím příkladu osvětlíme několik základů a principů, na nichž každodenní praxe budoucích učitelů stojí, a představíme Osobní studijní plán (PLP)[3] jako nástroj poradenství. V tomto kontextu je poradenství považováno za běžnou součást práce učitelů, za způsob, jak usnadnit studentům učení, a za prvek učebního procesu studenta. Je třeba zdůraznit, že i když následující příklad pochází ze vzdělávání učitelů, chceme se soustředit spíše na použití PLP jako vhodného nástroje také pro další studenty. Proto nebudeme hovořit o připravujících se učitelích, ale pouze o studentech.

Osobní studijní plán jako poradenský nástroj

Jak lze při vzdělávání brát v úvahu nejen různé potřeby a kvality studentů, ale také jejich diverzitu? Jaká uspořádání, strategie a nástroje používáme v multikulturní výuce a poradenství? Rády bychom zdůraznily, že práce s multikulturními skupinami vyžaduje od pedagogů široký rozsah metod (v této kapitole uvádíme pouze jeden nástroj), které se v přípravě učitelů ve Finsku u multikulturních skupin úspěšně používají. Východiskem je, že učitel musí být schopen vytvořit ve třídě komunitu a vtáhnout studující do přemýšlení o tom, co se chtějí a potřebují naučit (Lee a Sheared 2002). Lee a Sheared tvrdí, že tímto způsobem může učitel začít těžit z formálního i neformálního uspořádání výuky, které ovlivňuje učení studentů a jejich akademické výkony.

V následujících odstavcích popíšeme povahu a cíle osobního studijního plánu. Osobní studijní plán (PLP) je plán týkající se obsahu a formy studia: jak může každý student dosáhnout cílů vzdělávání, bereme-li v úvahu jeho počáteční úroveň. Od samého počátku studia je záměrem zkoumat ty otázky, na jejichž základě student utváří obsah svého studia. Tvorba PLP vychází ze soustavné a aktivní reflexe a hodnocení stanovených cílů vzdělávání. Cílem PLP je analyzovat a sledovat individuální pokrok studia.

Na začátku studia je cílem PLP pro studenty vyznačit dráhu vlastního odborného růstu a prostřednictvím analýzy svého životopisu si lépe uvědomit už vykonanou cestu: jakými profesními a vzdělávacími fázemi studenti ve svém životě prošli a jak jimi postupovali k dnešnímu studiu. Současně s tímto aspektem pohledu zpět obsahuje PLP silnou budoucí perspektivu. Záměrem počátečního zmapování vlastního profesního růstu je přivést studenty k analýze dovedností, znalostí a postojů, které už během různých fází svého života získali, a pomoci jim nalézt nové studijní výzvy v kontextu tohoto studia (Rousi a Mutka 1994, 13).

3| PLP se na Fakultě pro vzdělávání odborných učitelů v Jyväskylä používá jako nástroj přípravy učitelů od začátku 90. let. Poprvé byl uveden jako experiment v přípravě učitelů pro vzdělávání dospělých (viz Mutka a Rousi 1992), ale brzy se začal používat ve veškerém vzdělávání odborných učitelů (viz Rousi a Mutka 1994; Laitinen 1994), včetně učitelů pracujících se studenty se speciálními učebními potřebami nebo s dospělými se závažnými učebními obtížemi (viz Kaikkonen 2003) či s dospělými imigranty, studujícími mezinárodně orientovanou přípravu učitelů – právě jich se týká příklad popsaný v této kapitole.

Je důležité, že pomocí PLP studenti analyzují, co se v průběhu svého života naučili, jaké kompetence získali, jaké názory si vytvořili, a tím získávají podporu pro pozitivní sebehodnocení. Další významnou stránkou PLP je aspekt budování budoucnosti: obsah vzdělávání, učební metody a úkoly je třeba definovat z hlediska pracovního života. Tak jsou v procesu PLP přítomny příležitosti, nároky a požadavky pracovního života. Ústřední myšlenkou PLP je pomoci studentům zvýšit povědomí o vlastních znalostech, dovednostech, kompetencích, postojích a zájmech a také si lépe uvědomit příležitosti a nároky pracovního života a pracovat na konkrétním plánu, jak prostřednictvím vzdělání tyto nároky naplnit (Laitinen 1994, 12–17).

Osobní studijní plán obsahuje tři části: 1) studijní orientaci studenta, 2) obsahové otázky studia a 3) konkrétní plán studia. Je podstatné, aby studenti začali pracovat na PLP od samého začátku studia. Následující otázky pomáhají studentům začít s definováním své studijní orientace:

- Jaké fáze mé studijní a profesní kariéry byly zvlášť významné a daly mému rozvoji směr? Proč? Které fáze byly naopak mimořádně problematické a rozvoj spíše dusily? Proč?
- Jakou mám motivaci k tomuto studiu?
- Které jsou nejdůležitější cíle v mém profesním rozvoji? Proč?
- Jaké jsou mé silné stránky, co naopak potřebuji jako profesionál rozvíjet a pracovat na tom?
- Jaké jsou moje osobní cíle v tomto studiu? Jak jich mohu dosáhnout? Jaká jsou moje očekávání? Jak jsem sám připraven přispět k dosažení těchto cílů?
- Na jaké překážky budu v průběhu tohoto studia narážet? Proč?
- Jak se dívám na roli pedagoga a mou vlastní roli studenta ve vzdělávacím procesu?
- Nakolik vhodné jsou pro mne metody vzdělávacího procesu (například začlenění technologií do výuky, skupinová práce) a zapojení samostatného studia a co ode mne vyžadují? (Mutka a Rousi 1992; Rousi a Mutka 1994, 15; viz též Kaikkonen 2003; 74–75)

Multikulturní vzdělávání začíná předpokladem, že studenti musí nalézt v kurikulu vlastní odraz a musí v dotyčné oblasti či oblastech vidět potenciál pro sebe (Iowa Department of Public Instruction 1986). Vytvářet PLP znamená závazek k vzdělávacímu procesu a vlastnímu profesnímu rozvoji.

I když je PLP individuální nástroj, musí studenti do studijních plánů zahrnout svou multikulturní skupinu jako jeden ze zdrojů. Značná diverzita studentských skupin zvýrazňuje potřebu porozumění a přijetí odlišností mezi lidmi. Multikulturní skupina poskytuje studentům vynikající prostor pro kulturní učení. V PLP je multikulturní zkušenost součástí učebního procesu.

Poradenské rozhovory k použití osobního studijního plánu

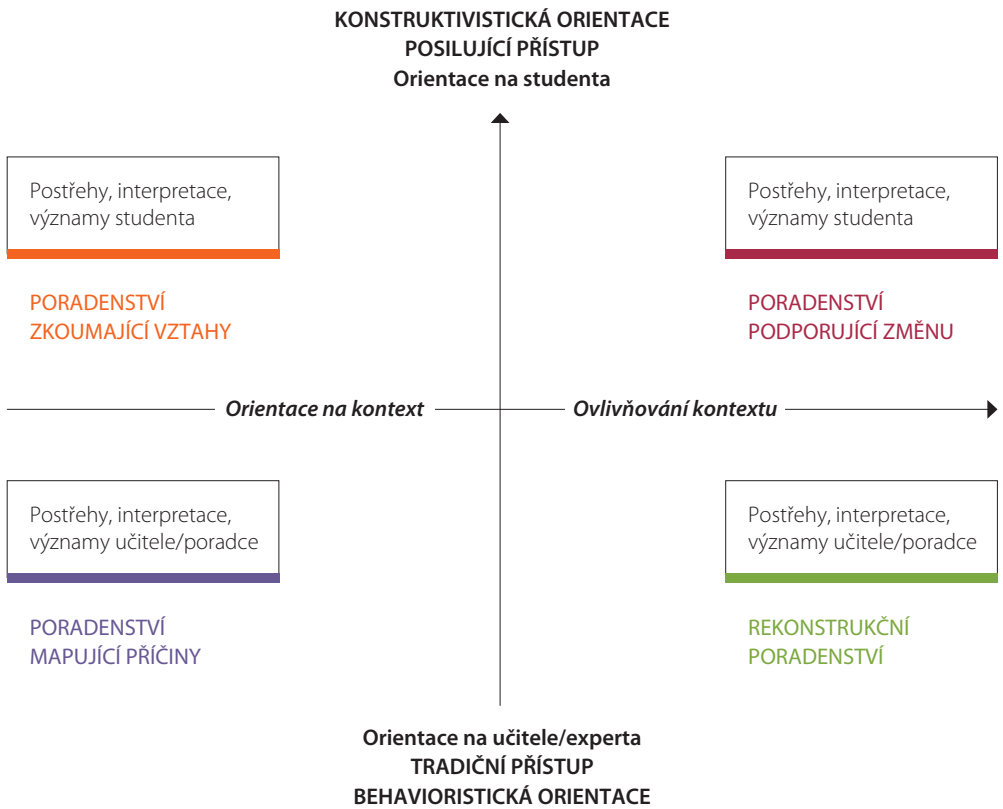
PLP je nástrojem trvalého dialogu mezi pedagogy a studenty. Dialog začíná v první den kurzu a končí s jeho koncem. Poradenské rozhovory jsou založeny na myšlence sdílené odbornosti: jak učitel, tak dospělý student jsou experti (Vänskä 2000, 2002). Odborností učitele je být expertem na učební proces a naopak podíl studenta tkví v tom, že je expertem na vlastní životní situaci a kontext. Během poradenských diskusí lze využít oba soubory odbornosti. Pedagogovi poskytuje PLP mnoho informací. Rolí pedagoga je klást otázky a podněcovat studenty, aby během studia vyjasňovali, prohlubovali a přetvářeli své PLP. Pedagog pomáhá studentům rozšířit perspektivu, vidět alternativy a možnosti a řešit problémy. Pomáhá jim také rozpoznat vlastní pokrok a úspěchy.

Vänskä (2000, 2002) vyvinul model poradenského rozhovoru, který dovoluje uplatnit tuto myšlenku sdílené odbornosti. Model se snaží

analyzovat aktivity učitele nebo poradce, pokud jde o učební proces studenta a jeho jednotlivé fáze.

Model (obr. 1) obsahuje dvě základní dimenze: 1) na jedné straně je akce učitele nebo poradce vnímána ve smyslu jeho základního pojetí poradenství a 2) na druhé straně je brán v úvahu záměr poradenského rozhovoru – tedy že účelem diskuse je směřovat kontext studenta nebo jej obohatit. Způsoby poradenské práce učitele či poradce jsou vnímány z hlediska mapování. Zkoumají se přitom vztahy mezi jednotlivými částmi mapy, rekonstrukce a podpora možností změny.

Pokrok v poradenském rozhovoru a výběr poradenských metod do velké míry záleží na pojetí učení a tím pádem na pojetí poradenství, ke kterému se učitel nebo poradce hlásí. Na protilehlých



Obrázek 1. *Poradenský model umožňující sdílení odbornosti (Vänskä 2000, 2002)*

stranách spektra leží konstruktivistické a behavioristické pojetí učení. Dimenze poradenství obsahuje na jedné straně posílení, na druhé tradiční přístup.

Poradenský rozhovor začíná orientací na životní kontext studenta. Učitel či poradce se seznamuje s myšlením, jazykem a každodenním životem studenta. Naslouchá jeho příběhu, historii, tématům, otázkám a názorům, které student chce do diskuse vnést. Cílem aktivního naslouchání je najít společný jazyk a vytvořit v maximální míře vzájemnou poradenskou realitu, vytvořit atmosféru důvěry a respektu a pomoci studentovi zapojit se do poradenského procesu.

Orientace na kontext studenta může být zaměřená na odborníka, nebo na studenta. Ve způsobu práce orientovaném na odborníka předkládá učitel vlastní interpretace a postřehy o realitě studenta a poradenská situace pokračuje na základě významů definovaných expertem, tj. učitelem. V poradenství orientovaném na studenta nabízejí studenti vlastní významy reality a způsobů, kterými pracují, a sami objasňují, analyzují a zkoumají svá konání. Diskuse pokračuje od studenta způsobem orientovaným na studenta.

Jestliže je cílem poradenství ovlivnit kontext studenta, učitel nebo poradce může jako základ svého poradenského myšlení zvolit buď rekonstrukční poradenský přístup k tomuto kontextu, nebo poradenství podporující transformaci na straně studenta. S volbou metody učitel zároveň volí, zda podpoří studentovu autonomii, nebo závislost. V rekonstrukčním poradenství učitel jedná jako expert poskytující informace, rady, modely, alternativní způsoby jednání a pokyny na základě interpretací a postřehů, které se formují v průběhu rozhovoru. V transformačně podpůrném poradenství je zdůrazněna sdílená expertiza: učitel jedná společně se studentem a povzbuzuje jeho přemýšlení a jednání. Společně s expertem (učitelem) si student vytváří nové významy, nové možné způsoby jednání a zjišťuje, zda je lze uplatnit v jeho vlastní realitě.

V diskusi jsou podstatné významy, interpretace a porozumění, které student přikládá vlastnímu jednání. Student se skutečně zapojuje do procesu rozhodování a jednání, které se ho týká. Tato poradenská metoda vyžaduje od učitele posilující přístup a konstruktivistické pojetí poradenství.

Závěry

Těmito několika příklady se autorky snažily ukázat, že Evropa je ve způsobech, jakými se setkává s multikulturalismem a žije s ním, velmi různorodá. Existují velké rozdíly mezi jednotlivými zeměmi, mezi různými oblastmi v zemi a dokonce i mezi sousedními čtvrtěmi v tomtéž městě. Máme země, které mají nejen bohatší populaci obecně, ale jsou také skutečně multikulturní, a také skutečně malé země se značným podílem imigrantů. V kontrastu k tomu najdeme země s menší populací a jen malým počtem imigrantů. Jsou také země, které nemají tolik imigrantů, ale jejich populace se skládá z vícero etnických skupin. V závislosti na tom se edukační prostředí v těchto různých oblastech setkává v oblasti poskytování vzdělávání a školení multikulturním studentům s různými nároky. Samotná tato prostředí se nacházejí v různých stádiích vývoje, pokud jde o potřeby multikulturních studentů vzhledem k jejich historii a k dovednostem a zkušenostem jejich učitelů.

Hovoříme-li o multikulturním poradenství, je dále vhodné zdůraznit, že evropské země a jejich vzdělávací prostředí se liší nejen v „dosažené míře" multikulturality, ale že se mezi jednotlivými zeměmi výrazně liší také otázka poradenství. Jsou země, kde byly otázky poradenství s jeho širokými dimenzemi začleněny do vzdělávací politiky a teorie a zároveň se uplatňují ve vzdělávacích strukturách a v každodenní praxi, jak dokládají příklady výše v tomto textu. Na druhé straně existují země, kde se tento typ struktur teprve bude rozvíjet. Nemá smysl snažit se hodnotit, která ze zemí, oblastí nebo jednotlivých škol může být v tomto procesu „na špičce". Spíše bychom měli důkladně přemýšlet nad tím, co se můžeme naučit z mnoha různých způsobů reakcí na výzvy spojené s poradenstvím pro multikulturní dospělé studenty. Navíc se naprosto nevyhnutelně budeme setkávat s otázkami, jak jako organizace rozvíjet naše edukační prostředí, aby lépe reagovalo na tyto nároky.

Pro každého učitele je výzvou porozumět potřebám studentů a propojit tuto znalost se samotnou výukou. Uspořádat výuku tak, aby uspokojovala různé potřeby dospělých studentů, je velkou výzvou pro odborné dovednosti učitele. Nejde přitom jen o pedagogické dovednosti, ale také o dovednosti spojené s obsahem výuky, ať je to matematika, jazyk, truhlářské práce, vaření nebo pokročilé technologie. V případě studentů z multikulturního prostředí však může být naše mysl svázána tak, že nám brání vidět za etnické hranice. Přijmeme-li holističtější přístup ke vzdělávání a výcviku našich dospělých studentů – imigrantů, může nás to vést – nebo dokonce přinutit – přehodnotit celý smysl naší práce jako učitelů i praxi naší školy nebo univerzity.

Budování tohoto typu odvahy a dovedností by pro učitele mělo být jedním ze základů výcvikových programů před zaměstnáním i při něm. Pro vzdělávání multikulturních studentů neexistují hotová řešení. Jako učitelé čelíme celoživotnímu úkolu zvažovat nejrozumnější cíle učení a vyučování. Základní otázka se však týká lidského života a učení. Způsob, jakým chápeme učení, zároveň otevírá cíle pro nás samotné a vyžaduje, abychom přemýšleli o cestách, jak jich dosáhnout.

Změny směrem ke zlepšení kvality života dospělých imigrantů začínají primárně od změn v jejich prostředí. Východiskem je změnit postoje těch, kteří se studenty z imigrace pracují. To nás nutí uvažovat přinejmenším o dvou věcech. Zaprvé, potřebujeme najít a vyvinout pracovní metody (podobné těm, které jsou popsány v příkladech v této kapitole), abychom si dokázali lépe uvědomit silné stránky studentů z imigrace a příležitosti k učení a najít jasné cíle a metody, jak je naplnit. Proto musí učitel dokázat citlivě rozpoznat individuální potřeby někoho, kdo na něm může být závislý. Výzva pro učitele při rozvíjení jejich vlastní praxe je zaměřena převážně na získání větší míry osobního porozumění. Naučit se dosáhnout větší autonomie je celoživotní úkol jak pro studenty z imigrace, tak pro ty, kdo jsou jejich učiteli a poradci. Druhým a možná ještě významnějším problémem je naučit se klást větší důraz na to, jak organizujeme učební proces. Velkým tématem je, jak budovat sítě a učební oblasti orientované na rozvoj tak, aby podporovaly nejen jednotlivé studenty nebo dospělé imigranty v učení, ale také všechny partnery těchto procesů, aby se dělili o svou odbornost, učili se novým dovednostem a také zlepšovali své myšlení a postoje.

Otázky a úkoly

O následujících otázkách lze debatovat ve dvojicích nebo v malých skupinách po přečtení této kapitoly.

1) Představte si, že jste uprchlíkem nebo migrantem, který právě přišel do nové země. Znáte jazyk dostatečně k tomu, abyste mohli komunikovat s poradcem. Chcete co nejdříve získat práci. Co potřebujete vědět?
2) Představte si, že jste poradcem a že do vaší kanceláře právě vešel uprchlík nebo migrant. Mluví vaším jazykem dostatečně dobře na to, aby mohl komunikovat, a chce co nejdříve získat práci. Co musíte vědět, abyste byli schopni poskytnout mu co nejlepší pomoc?
3) Představte si, že jste školitelem v poradenství. Vytváříte kurz zaměřený na poradenství pro uprchlíky a migranty. Jaké aktivity pro své studenty navrhnete?

Literatura

Gomez, R. A. 1991. Teaching with multicultural perspective. ERIC, ED 339548. Iowa Department of Public Instruction: 1986. Career education. Multicultural and nonsexist education in Iowa School. Des Moines: IA DPI. ERIC, ED 274865.

Kaikkonen, L. 2003. Opettajuutta kehittämässä. Vaikeimmin kehitysvammaisten opettajaksi kehittyminen opettajankoulutuksen aikana ja viisi vuotta koulutuksen jälkeen. [Developing teacherhood. Development of teachers for adults with severe learning difficulties during their teacher education programme and five years after.] Reports of Jyväskylä Polytechnic 23. (Doctoral dissertation).

Kerka, S. 1992. Multicultural career education and development. ERIC ED 347402.

Knowles, M. 1984. The adult learner: A Neglected species. 3rd Ed.. Houston, TX: Gulf Publishing

Laitinen, A. 1994. Joustava opettajuus muuttuvissa konteksteissa. Opiskelun itseohjautuvasta etenemisestä ammatillisessa opettajankoulutuksessa [Flexible teachership in chancing contexts. Self-directive progression of studies in vocational teacher education]. Papers and reports from the Vocational Teacher Education College of Jyväskylä 3.

Lee, M-Y & Sheared, V. 2002. Socialization and immigrant students' learning in adult education programs. New Directions for Adult and Continuing Education, no 96, (24) Winter 2002, 27–36.

Lee, M-Y. 2001. Learning within the community, learning from the community. Adult Learning, 12/13 (4/1), 6–9.

Mutka, U. & Rousi, H. 1992. HOPS-ohjeistus. AIKO-projekti. [PLP Instructions. Project AIKO] Learning material. Vocational Teacher Education College of Jyväskylä.

Panesar, J. & Wailey, P. 2004. Migrant women. London: SoftNet Books

Rousi, H. & Mutka, U. 1994. Opettajankoulutuksen ammattipedagogiikka [Vocational Pedagogy in Teacher Education].

Papers and Reports from Vocational Teacher Education College of Jyväskylä 6.

Swaminathan, R. & Alfred, M. V. 2001. Strangers in the mirror: Immigrant students in the Higher Education classroom. Adult Learning. 12/13 (4/1), 29–32.

Vänskä, K. 2000. Jaettu asiantuntijuus – näkökulmia terveysneuvonnan ohjauskeskusteluun. Lisensiaatintutkimus. [Shared expertise – viewpoints to counselling discussion within health care. Licentiate thesis] University of Jyväskylä. Faculty of Sport and Health Sciences.

Vänskä, K. 2002. Ohjauskeskustelu – jaettua asiantuntijuutta [Counselling discussion – shared expertise]. Ammattikasvatuksen aikakauskirja 1 (4), 36–42.

Wurtzel, J.S, 1984. Teaching Reflective Thinking: Cultural Constraints and Cross Cultural responses. ERIC, ED 262019.

Užitečné weby

Refugee Assessment and Guidance Unit, London Metropolitan University: ***www.londonmet.ac.uk/ragu/home.cfm***

University of East London: ***www.uel.ac.uk***

The Equal Development Partnership 'Asset UK': ***www.asset-uk.org.uk***

Mainstreaming vocational guidance for refugees and migrants: ***www.gla.ac.uk/rg*** *(in progress)*

Development of European Concepts Concerning the Qualifications and Competences of Women Immigrants Useful for their Vocational Training: ***www.gate-hh.de***

Vocational teacher education in Jyväskylä, Finland: ***http://www.vte.fi/eng/teach/teach.html***

Sociodynamický přístup k mezikulturnímu kariérovému poradenství

Ritva Johansson, Tarja Ståhl a Kai Koivumäki

Co je sociodynamické poradenství 225
Případ 1: mapování životního prostoru s Juanem 227
Případ 2: skupinové poradenství pro vysoce vzdělané imigranty 232
Závěry 234
Otázky a úkoly 235
Literatura 236
Webová stránka 236

15 Kapitola

Tato kapitola bude zaměřena na popis a analýzu některých zkušeností, které autoři získali při uplatňování sociodynamických poradenských metod v mezikulturním kontextu, například když klient a poradce reprezentovali odlišné kulturní zázemí. Případ Juana1 pochází ze Švédska a případ skupinového poradenství pro imigranty z Finska. Oba se zabývají otázkami kariérového poradenství pro nezaměstnané dospělé imigranty, kteří se v nové domovské zemi snaží najít cestu na trh práce. Autoři této kapitoly jsou zapojeni do mezinárodní sítě pro sociodynamické poradenství, která vznikla během života Vance Peavyho a která i po jeho smrti v roce 2002 organizuje semináře a setkání s cílem práci dr. Peavyho udržovat a dále rozvíjet.

Co je sociodynamické poradenství

R. Vance Peavy se narodil v roce 1929 v Coloradu a získal doktorský titul na University of Oregon. V roce 1967 emigroval do Kanady a stal se profesorem poradenství na University of Victoria. Napsal řadu knih a byl oblíbeným přednášejícím ve Skandinávii a pobaltských zemích, v Evropě a Austrálii. Sociodynamické poradenství má své kořeny v rodině konstruktivistických teorií. Zdůrazňuje spíše práva a prostředky klienta než kulturně a sociálně vázanou odbornost poradce. Podle konstruktivistických teorií má každý člověk své vlastní pojetí reality a cílem poradenského procesu je toto pojetí společně zkoumat. Centrem poradenského dialogu jsou interpretace této reality, prováděné klientem i poradcem. Poradce nabízí k tématům, která se během rozhovoru probírají, nové perspektivy, ale konečné rozhodnutí o své kariéře přijímá klient – a přijímá také jeho následky (Peavy 1999).

Úvodní zásady pro sociodynamické poradenství jsou následující (Peavy 2000):

1. Poradenství je primárně proces učení. Jak poradce, tak ten, kdo hledá pomoc, musí být otevřeni učení a změnám, má-li být poradenství účinné.
2. Lidé se myšlenkám a dovednostem učí nejlépe, když se učebního procesu aktivně a smysluplně účastní. Účast a učení jsou nejlepší, když jsou „řízené“, ne nařízené. To je konstruktivistický princip „učení zážitkem“.
3. Poradenství, včetně kariérového, zaměstnaneckého, odborného a pracovní asistence, je definováno jako obecná metoda plánování života. „Plánování“ zahrnuje pomoc druhým při vyjasňování, rozvíjení a uspořádání jejich představ o schopnostech, životních aktivitách a preferované představě budoucnosti tak, aby mohli směřovat k cílům, které jsou pro ně hodnotné.
4. Nejsilnějšími nástroji, které mohou poradci použít k pomoci druhým v budování úspěšnějšího života a dosažení zvolených

1| Jméno bylo změněno.

cílů, jsou nástroje jazyka/komunikace. Patří k nim slova, významy, konverzace, metafory, symboly, modely, příběhy a mapování. Komunikace slouží k utváření poradenského procesu, k přijímání rozhodnutí a vytváření a přehodnocování vlastní identity.

5. Poradenství je proces budování schopností. V poradenském setkání poradce a žadatel o pomoc staví svůj rozhovor kolem otázek jako „Jak chci žít svůj život?", „Jaké schopnosti potřebuji?". Například:
   - **a.** Jaké nápady/údaje potřebuji, abych se posunul směrem k cíli, který je pro mne hodnotný?
   - **b.** Jaké dovednosti potřebuji, abych našel smysluplné místo ve společnosti?
   - **c.** Jaké hodnoty a postoje jsou pro mne nejužitečnější?
   - **d.** Jaké jsou možné verze mé budoucnosti?
   - **e.** Mohu sám sebe vnímat jako „projekt ve výstavbě"?
   - **f.** Jak mohu lépe porozumět svému kontextu a zapojit se do něj?
   - **g.** S jakými omezeními musím počítat? Mohu je překonat? Jak?
   - **h.** Zaujímám postoj odpovědný k sobě samému?

Základem pro poradenství je *vztah* mezi jedincem a společností. Self a osobní identity se utvářejí v komunikaci mezi jedincem a společností. Staví se z příběhů, významů a obyčejů. Proto je důležité zahrnout do rozhovoru také aktivity a každodenní rutinu klienta. Lidská činnost je v zásadě sociální a nelze ji studovat odděleně od rámce prostředí. Ve vztahu k integraci imigrantů v jejich nových domovských zemích z toho pro kariérové poradenství vyplývají přinejmenším dva faktory. Za prvé bychom měli pochopit, jaký typ zvnitřněných představ, postojů a hodnot týkajících se pracovního života a profesních kompetencí klient získal ve své dřívější domovské zemi. Za druhé bychom měli probírat potenciální aktivity a nové způsoby sociální komunikace, které mohou imigrantovi nabídnout příležitosti vytvořit si nové představy o své budoucí kariéře. Komunikace – ve formě hovoru i naslouchání, vizualizace, psaní a čtení – představuje nejdůležitější „kulturní nástroje" pro konstruování sebe sama, významů a společenského života. Sociodynamické poradenství je uspořádáno kolem principu „sebeutváření". Self, vztahy a společnost jsou vnímány jako společně utvářené, proto je také poradenský proces používající sociodynamické metody příkladem vědomého spoluutváření.

Případ 1: mapování životního prostoru s Juanem

Tarja Ståhl a Ritva Johansson

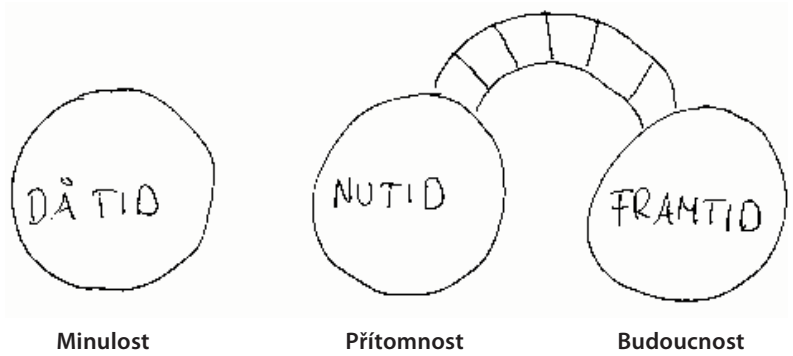
Tento případ mapování životního prostoru pochází ze Švédska. K dosažení integrace je velmi důležité, aby nově příchozí našli své místo ve společnosti co nejdříve. V této práci hraje významnou roli vzdělávací a pracovní poradenství. Obě autorky se ve své každodenní práci setkaly s obtížemi při poskytování poradenství lidem s velmi omezenou znalostí švédštiny. Existuje řada poradenských metod, ale máme-li pomáhat lidem, kteří umějí jen velmi málo švédsky, jsou běžné metody pro žadatele o pomoc často spíše matoucí. Také *kariérový poradce* je pro mnohé imigranty naprosto nová představa. Pracovní život ve Švédsku může vypadat velmi odlišně od dřívější kultury klienta. Nová společnost klade na klienta požadavky a očekávání, které nejsou vždy jasně zformulovány a mnohé věci mohou být obtížně uchopitelné. Měli bychom se proto všemi prostředky snažit pro žadatele o pomoc vše konkretizovat tak, aby to bylo jasnější a lépe zvladatelné. Pro proniknutí k jádru problému jsme během rozhovoru využívali vizualizace – především kreslení a psaní, které přispívají k překonání jazykových bariér a zvýšení porozumění mezi poradcem a žadatelem o pomoc. V následujícím textu představíme případ Juana, který byl jedním z klientů účastnících se širšího výzkumného projektu.

Popis metody

Byla použita výzkumná metoda, v jejímž rámci se rozhovory zaznamenávaly na video a poté je poradce i žadatel o pomoc sledovali a analyzovali. Účelem bylo zjistit, jak klient i poradce prožívali poradenský rozhovor a co během něj cítili. K tomu byla zvolena metoda Vance Peavyho „Mapování životního prostoru". Původní techniku mapování lze sledovat ve dvou filmech, kde Peavy sám hraje roli kariérového poradce a metodu ilustruje: na velký papír se nakreslí dva kruhy, z nichž jeden představuje „současnou situaci" a druhý „budoucí možnosti". Tyto dva kruhové prostory jsou spojeny mostem (nebo žebříkem), který představuje kroky, které klient musí podniknout, aby dosáhl potenciálního cíle. První dva pokusy s klienty přinesly autorkám dojem, že ve vizualizaci něco chybí. Po jisté úvaze a zamyšlení byl nalevo od kruhu představujícího současnost připojen třetí kruh. Ten představuje minulost (viz obr. 1 níže).

Popis techniky Mapování životního prostoru

Mapování životního prostoru je vizuální znázornění významných jevů v životě jedince. Jde o důležitý nástroj v sociodynamickém poradenství.



Obrázek 1. *Tři kruhy Mapování životního prostoru*

Poradce spolupracuje s žadatelem na zkoumání jeho situace, nahlíží do jeho snů o budoucnosti a společně hledají možné způsoby, jak tyto sny naplnit. Mapování je společná aktivita, kterou se účastníci navzájem provádějí. Pomáhající i žadatel o pomoc společně vizualizují současnou situaci žadatele. Dále společně konstruují možné budoucnosti a plány, jak se žadatel může posunout k preferované podobě budoucnosti (Peavy 2000).

Technika mapování využívá důležité sociodynamické principy jako:

- **Spolupráce:** Poradce a žadatel o pomoc společně zkoumají situaci žadatele. K procesu přispívají obě strany.
- **Jazyk** je užíván jako prostředek komunikace, jsou zkoumány různé interpretace jevů.
- **Komunikace dialogem:** Výchozí stav „nevědění" vede k tomu, že poradce nechává klienta, aby ho poučil, a dává najevo, že ho skutečně zajímá život druhé osoby jako bližního.
- **Objasňující otázky** pomáhají žadateli osvětlit jeho zkušenosti a interpretace záležitostí. Například: „Co vás přitahuje na tom být zpěvákem?" nebo „Jaký máte pocit, když si představíte, že budete ještě řadu let pokračovat ve studiu?"
- **Komplexní myšlení:** Kruhy představují obsahy života jedince. Šlo by do nich zahrnout naprosto vše, ale budete muset vybírat a začlenit jen to, co je důležité pro předmět rozhovoru.
- **Metaforické myšlení:** Kruhy jsou grafické symboly skutečných jevů v životě jedince. Kdykoliv je to vhodné, může poradce požádat klienta, aby něco popsal metaforicky.
- **Vyrovnaný vztah:** Znalosti obou osob rovnou měrou přispívají k úspěšnému výsledku.
- **Odlišné expertní role:** Rozhovor poradce s klientem je setkání, zkušenost, kterou oba sdílejí, účastní se a zakoušejí ho společně, i když různými způsoby jako odlišní jednotlivci. Poradce vytváří strukturu komunikace a provádí klienta procesem řešení problémů. Žadatel o pomoc provádí poradce svou vlastní životní zkušeností.
- **Aktivní účast žadatele o pomoc:** Součástí poradenského sezení je interpretace situace a zkušeností ze strany žadatele. Obsah rozhovoru se stává konkrétní a setrvává u toho, co je opravdu důležité, tj. u situace žadatele o pomoc.
- **Vytváření smyslu:** Různé způsoby popisu reality (hovor, psaní a vizualizace) usnadňují pochopení toho, jaké osobní významy mají různé věci pro jedince a jak se tyto významy navzájem ovlivňují. Peavy je navíc přesvědčen, že mapování nám pomáhá postihnout složitost situace. Vizualizuje naši zkušenost a ukazuje propojení.

Poradenské rozhovory s Juanem

Juan se do Švédska přestěhoval před dvěma roky ze Španělska. Bylo mu téměř 30 let, byl svobodný a žil s bratrem. Autorky jej pozvaly k účasti v tomto výzkumném projektu během své návštěvy školy SFI (Swedish For Immigrants, švédština pro imigranty). Věděl, že se mu od poradkyň dostane určité pomoci s plánováním budoucnosti. Byl si také vědom faktu, že setkání budou zaznamenávána. Měl už předchozí zkušenost s kariérovým poradenstvím ve škole SFI, kde se jednou setkal s kariérovým poradcem při plánování svého zdejšího studia. Juan celkem dobře mluvil hovorovou švédštinou a učil se švédsky na úrovni posledního ročníku povinné školní docházky.

Rozhovor začal mapováním jeho současné situace. Poradkyně ho požádala, aby vyjmenoval osoby a události, které jsou pro něj v tomto okamžiku významné. Hovořil o rodině svého bratra, jenž žije ve Švédsku, a nakreslil členy rodiny na papír. Byl stručný, ale mluvil o nich velmi laskavě. Vysvětlil, že se do Švédska přestěhoval, protože doufal v lepší budoucnost zde poté, co ve své domovské zemi přišel o práci. Také mluvil o přátelích, kteří jsou pro něj velmi důležití. Zmínil kamarádku, která je rodilá Švédka. Mluvil o firmě svého bratra, kde občas vypomáhá. To vedlo k jeho profesi: je vyučený elektrikář. Tak rozhovor přešel do kruhu „minulost". Juan mluvil o vzdělání, které ve skutečnosti nebylo tím, co by chtěl, ale spíše praktickým řešením pro něj a jeho rodiče. Toužil stát se telekomunikačním technikem, ale v té době to pro něj nebylo možné. Zůstal u minulosti a vyprávěl nám, jak hrál osm let na tubu v místním orchestru a že to pro něj hodně znamenalo. Velká část jeho společenského života se točila kolem hraní, kolem přátel a cest, které uskutečnil. Podotkl, že jeho vztahy s přáteli ve Švédsku jsou naprosto odlišné od toho, jak to bylo ve Španělsku. V malé vesnici, kde žil, každý každého znal a kontakty mezi lidmi byly přirozenější. „Když jste vyšli ven, vždycky jste potkali někoho z kamarádů."

Pokračoval popisem rodiny ve Španělsku a potom nakreslil kruh. Mezitím je představoval těmi nejvřelejšími slovy. Ujasnil si, že každý z jeho rodiny se alespoň jednou stěhoval a že stěhování je pro ně téměř druhou přirozeností. Většina jeho přátel se také odstěhovala z vesnice. Zdálo se mu proto přirozené přestěhovat se do Švédska, když mu to bratr navrhl. Pověděl nám o svých zaměstnáních ve Španělsku a o tom, jak nespokojen se v nich cítil. Jedno ze zaměstnání bylo značně nebezpečné, týkalo se silnoproudé elektřiny (vysokonapěťové, jak řekl), a další bylo velmi stresující. V obou zaměstnáních pracoval jako elektrikář.

Ale po čem se mu z domova nejvíc stýskalo, byla práce v orchestru a jeho přátelé. Juan se vrátil k hodnocení přítomnosti a rozhovořil se o přátelích ve Švédsku. Všichni jeho noví přátelé byli Španělé, vyjma švédské dívky, kterou zmínil už dříve. Vysvětloval, že jeho vztah s ní je komplikovaný, protože se obtížně dorozumívají. „Možná je příliš vzdělaná, protože občas nerozumím tomu, co říká." Poznamenal, že to může být jazykový problém. Další věcí bylo, že cítil, že jejich přátelství je ve skutečnosti založeno na tom, že mu dívka upřímně chce pomoci a chce ho poznat jen proto, že je Španěl. Vyjádřil pocit, že v její společnosti ve skutečnosti nemůže být sám sebou. Poradkyně se ho zeptala, proč je pro něj tak důležité získat švédské přátele. Odpověděl, že kvůli jazyku a protože by rád zjistil, jak Švédové uvažují.

Dalším důležitým aspektem jeho života byla škola, kde studoval švédštinu, i když v době rozhovoru byl pro zranění ruky v pracovní neschopnosti. Ukázalo se také, že má práci jako noční hlídač. Netěšilo ho, že mu tato práce ubírá z volného času, ale přinášela mu peníze. Na dotaz, co by chtěl dělat v budoucnu, Juan odpověděl, že by rád založil vlastní firmu specializovanou na opravy elektrického vedení. Práce by byla dost podobná tomu, co dělal doma ve Španělsku (ukázal na obrázek). Když byl dotázán, proč chce uvažovat o práci, kterou dříve tak neměl rád, odpověděl, že vynáší dobré peníze a že to je pro něj důležitější než se cítit v práci dobře. Potíž byla v tom, že ve skutečnosti nevěděl, jak s takovým podnikáním ve Švédsku začít. Kdyby si mohl bez omezení zvolit práci, kterou by preferoval, chtěl by být profesionálním hráčem na tubu. Když mu poradkyně připomněla dřívější ambici pracovat v telekomunikacích, odpověděl, že to už ho dnes nezajímá, protože se mu už nechce studovat. „Dřív jsem neměl peníze, ale teď už vydělávám dost na to, abych si mohl koupit něco na sebe, chodil se bavit a tak."

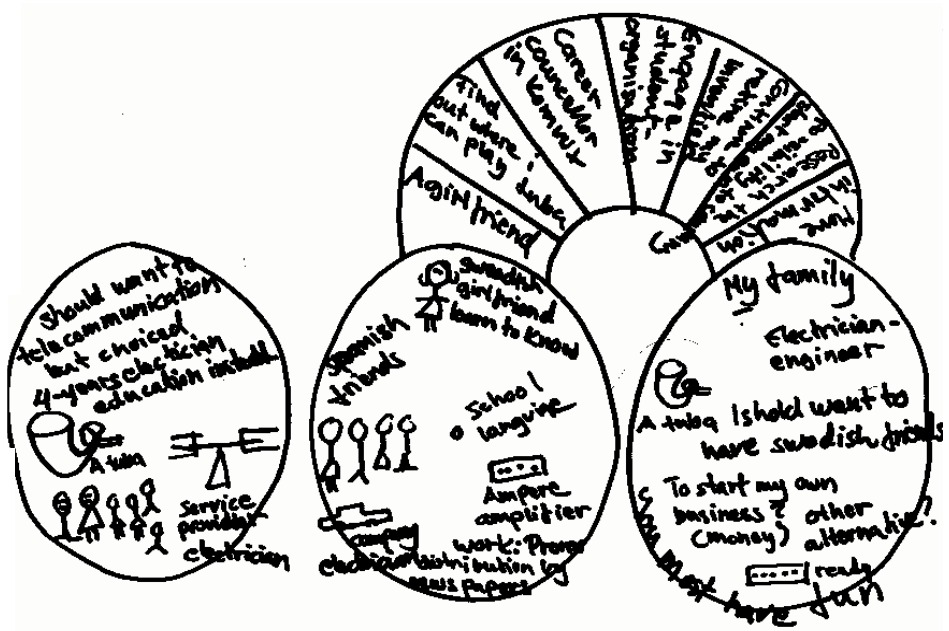
Když byl dotázán, co bude dělat za čtyři roky, nejdříve dlouho mlčel. Pak řekl, že se nejspíš přestěhuje. „Potřebuju slunce," řekl, „ale taky mám rád sníh ...." pokrčil rameny. Potom řekl, že by chtěl pokračovat ve studiu v Komvuxu [pozn. překl.: škola pro vzdělávání dospělých ve Švédsku] v Tumbě a dál se potkávat s lidmi. „Studuji a informace se možná později budou hodit." Náhle si Juan vzpomněl na něco důležitého. Šlo o vynález, který vymyslel už dávno. Byl to přístroj na výrobu elektřiny. Zařízení nakreslil a krátce vysvětlil, jak funguje. Nazval ho „ampérový zesilovač". Nakreslil přístroj do kruhu a jeho myšlenky ho zavedly do budoucnosti. Vysvětlil, že by chtěl mít v budoucnosti rodinu a děti, ale nejdřív si musí najít dívku.

V tomto okamžiku poradkyně nakreslila most se žebříkem do budoucnosti a zároveň Juanovi vysvětlila, k čemu slouží. Hovořili o tom, jak by měly vypadat jednotlivé kroky. Na první příčku žebříku zapsali přítelkyni, na další hraní na tubu. Juan dostal za úkol zjistit, kde by mohl ve Stockholmu hrát na tubu. Na třetím stupínku je Komvux, vzdělávání pro dospělé. Poradkyně mu navrhla, aby se připojil ke skupině studentů, kde by mohl potkat a poznat nové lidi a účastnit se různých aktivit. Povzbudila jej také ke kontaktu s kariérovým poradcem v Komvuxu, s nímž by mohl probrat své další studium. Čtvrtá příčka obsahovala další dolaďování jeho vynálezu a zjištění možností, jak se pustit do vlastního podnikání. Poslední krok uváděl, že by měl shromáždit více informací o dalších alternativách své budoucí kariéry (viz obr. 2).

Rozhovor s Juanem

Juan cítil, že rozhovor byl pozitivní a smysluplný. Psát a kreslit tímto způsobem pro něj byla novinka. Cítil, že tak získal lepší kontakt se svou budoucností. „Už jsem o tom přemýšlel, ale nikdy dřív jsem se nesnažil to zformulovat ani zmapovat, velice mi pomohlo vidět vše před sebou." V porovnání s předchozími kontakty s poradci hodnotil tuto zkušenost jako odlišnou a nepochybně užitečnější. „Najednou si vybavujete záležitosti jako rodina a muzika a další pozitivní věci a pomáhá to nevyloučit nic, na co by se jinak mohlo zapomenout." Podle Juana bylo zahrnuto všechno, co je důležité. Navíc se mu zdálo, že bylo snadné rozhovor chápat a sledovat. Použití pera a papíru mu usnadnilo přemýšlení. „Když věci vidíte před sebou, dostanete se blíž." Cítil, že se všechno ujasnilo. „Můžete vidět sami sebe a to, oč se snažíte, čím se chcete stát a co chcete od budoucnosti." K mostu se žebříkem Juan poznamenal, že ho inspiroval k novému pohledu na věci, jako je možnost zase začít s tubou nebo možnost vyhledat si více informací.

Obrázek 2. *Juanovy tři kruhy*



Minulost **Přítomnost** **Budoucnost**

Vztah s poradkyní Juan komentoval poznámkou, že bylo snadné s ní hovořit. Vnímal ji spíše jako přítele. Vysvětlil, že běžně má potíže hovořit s cizími lidmi o soukromých věcech, ale tohle bylo docela snadné. Jako další věc, která mu pomohla mluvit otevřeně, označil její profesionální postoj. Když byl dotázán, co plánuje nyní a co do budoucnosti, odpověděl, že pokud zůstane ve Švédsku, chtěl by pokračovat ve studiích a udělat všechno to, o čem s poradkyní hovořil. Po nedávné cestě do Španělska se mu ovšem v mysli usadila myšlenka na návrat zpět. Jeho poslední poznámka byla: „Život se mění každých pět minut."

Rozhovor s poradkyní

Poradkyně byla s mapovacím rozhovorem spokojená. Vnímala dobrou úroveň kontaktu. Juan kreslil a psal vcelku bez zábran. Měla pocit, že dostatečně probrali oblasti jako volnočasové aktivity, studium, práce, ale i další věci, které byly pro Juana významné. Protože byl Juan tak hovorný a otevřený, vizualizace mu pomohla vnést do rozhovoru strukturu. Poradkyně vnímala práci s Juanem touto metodou jako přirozenou a také se domnívala, že bez vizualizace by se mohlo zapomenout na některé důležité věci, třeba na hru na tubu. Cítila také, že tato metoda u obou zvýšila porozumění jazyku toho druhého a dala jí výhodu v tom, že mohla poukázat na věci, o kterých chtěla vědět víc.

Postřehy

Skutečnost, že třetí kruh tak zřetelně představoval domovskou zemi žadatele o pomoc, byla novou zkušeností. Mluvit a přemýšlet o rozdílech a podobnostech mezi novou a domovskou zemí začalo být přirozené. Mnozí lidé vyzdvihovali kulturní odlišnosti, ale také třeba rozdíly mezi městem a vesnicí. Podle Peavyho by poradce měl vůči kultuře žadatele o pomoc zaujmout otevřený a zainteresovaný postoj. Jak poradkyně, tak žadatel o pomoc cítili, že jsou v dobrém kontaktu. Rozhovor byl projevem vzájemného respektu a otevřenosti. Oba byli aktivní a přispívali k diskusi. Žadatel o pomoc vyprávěl svůj příběh a poradkyně přispěla k rozhovoru svými znalostmi a zkušenostmi, kdykoliv to bylo možné.

Pro Juana bylo použití pera a papíru přirozené, ale tato metoda nemusí být podobně vhodná pro každého, což je samozřejmě třeba respektovat. Pro kariérového poradce může být nové a nezvyklé používat poradenskou metodu, která zahrnuje celý život a životní zkušenosti jedince a nesoustředí se jen na určité oblasti, například na dřívější pracovní zkušenosti nebo vzdělání. Souvisí to s tím, jak poradce vidí svou profesionální roli. Podle zkušeností autorek tato metoda aktivuje poradce i klienta. Také přispívá k lepšímu porozumění a významně obohacuje poradenský proces. Juanova poslední poznámka o proměnlivosti života vypovídá hodně o skutečné povaze poradenství. Nikdy nevíme, kam nás budoucnost – dokonce i ta bezprostřední – zavede, ale dokážeme-li najít nástroj, jak zacházet s realitou, a uvědomíme-li si, že v životě je mnoho možných cest, mezi nimiž můžeme aktivně volit, ušli jsme dlouhou cestu.

Případ 2: skupinové poradenství pro vysoce vzdělané imigranty

Kai Koivumäki

Zkušenosti popsané v následujícím textu byly shromážděny ve výzkumném projektu, který se uskutečnil ve Finsku v letech 2002–2003. Byla to akční výzkumná studie a výzkumníci působili zároveň jako poradci i badatelé. Jedním z cílů skupinového poradenství bylo dosáhnout toho, aby si účastníci lépe uvědomili své odborné kompetence, podpořit jejich profesní identitu a posílit tak jejich účast v pracovním životě. V individuálním poradenství ve Finsku se používala sociodynamická metoda a poradce – výzkumníky zajímalo, zda ji lze uplatnit také ve skupinovém poradenství. Vytvořily se celkem čtyři (4) poradenské skupiny: v Helsinkách, Jyväskylä, Tampere a Lahti. Většina účastníků hovořila rusky, ale například skupina v Helsinkách sestávala ze sedmi různých národností. Projektový tým zpracoval předběžný program, který byl společný pro všechny skupiny. Obsahoval následující fáze: 1) cíle skupinového poradenství, 2) analýza a mapování života a kariéry účastníků, 3) analýza současných kariérových možností účastníků, 4) plánování kariéry a 5) zhodnocení s odstupem.

Jak byla sociodynamická metoda chápána?

Podle Vance Peavyho (Peavy 1999) může být sociodynamická metoda definována třemi imperativy: *představ si, doufej, konej*. Na tato tři slovesa jsme se snažili při plánování programu skupin nezapomínat. Usilovali jsme o pochopení životů účastníků tím, že jsme naslouchali jejich *myšlenkám a postojům týkajícím se pracovního života*, jejich *přáním a nadějím* do budoucnosti a tomu, co *skutečně dělají* pro to, aby dosáhli svých cílů. Základní metodou užívanou ve skupinách byl rozhovor, ale používali jsme také širokou škálu různých typů domácích úkolů, cvičení a mapování. V následujícím textu představíme některé příklady.

Poznat se navzájem

Jedním ze cvičení na začátku poradenského procesu byla *Mapa světa*. Na podlaze vznikla pomyslná mapa světa a účastníci se postavili na místo, kde se narodili. Každý se představil jménem a několika fakty, na které byl ve vztahu k místu svého původu hrdý. Ta se týkala přírody, klimatu, jídla, kultury apod. Pak následovalo *Interview v párech*: každý se vyptal svého partnera a potom ho představil zbytku skupiny. Otázky se mohly týkat čehokoliv o rodině, o přestěhování do Finska, práci, koníčcích atd. V jedné ze skupin použili cvičení nazvané *Dům, ve kterém jsem se narodil*. Každý mohl přemýšlet o svém domově v dětství a něco o něm říci ostatním. Zejména toto cvičení vedlo účastníky k vyprávění dlouhých a emotivních příběhů o jejich zázemí a vedoucí skupiny měli obtíže s dodržováním časového limitu. Nakonec se ve skupině rozvinula filozofická debata o významu opuštění vlastního původního prostředí. Ústřední myšlenkou těchto cvičení bylo nabídnout účastníkům příležitost říci něco osobního o své domovské zemi. Všechna cvičení zafungovala dobře, uvolnila atmosféru a vytvořila v místnosti atmosféru důvěry i přes přítomnost videokamer. Vzájemnému poznání bylo věnováno mnoho času. Podle této zkušenosti ze skupinového poradenství cvičení motivovala účastníky k zapojení do skupiny a povzbudila je k soustředění na hlavní cíle skupiny.

Můj život

I když hlavním cílem poradenství bylo vyjasnit profesní cíle a posílit profesní rozvoj žadatelů o pomoc, rozhovory ve skupinách se neomezily jen na trh práce a otázky vzdělávání. Vance Peavy hovoří o lidských bytostech jako celku, práce je pouze jednou z částí životního prostoru jedince a ostatní části (koníčky, rodina atd.) mohou přispět k celkové spokojenosti člověka mnohem více. Široký přístup k životnímu prostoru často zároveň poskytuje rámec pro pracovní rozměr života. V jedné skupině bylo použito cvičení životního prostoru, které bylo popsáno už ve švédském příkladu (Peavy 2001, 45–49). Členové skupiny mohli kreslit, psát nebo jiným způsobem vyjádřit na papíře svůj životní prostor: práci, studium, rodinu, koníčky atd. Jeden člen skupiny popsal své zážitky z tohoto cvičení: *„Tento úkol mi ukázal, jak je všechno relativní – koníčky se staly centrem mého života a pomohly mi nesesypat se, i když nemám práci. Nikdy jsem vizuálně nepřemýšlel, určitě to pomáhá porozumět vlastnímu životu."*

Dalším cvičením, které jsme vyzkoušeli, byla *Čára života* (Peavy 2001, 51). Ta byla zadána jako domácí úkol do příštího setkání. Každý mohl volně ilustrovat na papíře svůj život od narození až do současného bodu. Členové skupiny však byli zároveň požádáni, aby se soustředili na kritické body obratů v životě, které se týkaly se jejich kariéry: začátek a změny školy, volba povolání, krize v zaměstnání, pracovní zkušenosti atd. Součástí zadání bylo také přiblížit proces přestěhování do Finska a kulturní rozdíly, se kterými se během něj setkali. Mohli vyzdvihnout také další závažné události ve svém životě. Způsob prezentace svého života mohli volně zvolit. Většina účastníků znázornila svou čáru života na velkém listu papíru, ale někteří připravili velmi podrobné zpracování v počítači a našli přitom rafinované souvislosti. Mnozí zdůrazňovali pracovní zkušenosti, kterých nabyli ve svých původních zemích, a mrzelo je, že finská společnost je zřejmě neoceňuje tak vysoko, jak by si byli přáli. Muž, který přišel do Finska z Afriky studovat vysokou školu, líčil: *„První dva roky byly opravdu těžké. Lidé se mnou zacházeli jako s uprchlíkem, ptali se mě, jestli mám dost jídla..."* Jiná účastnice nakreslila na papír zvláštní čáru pro svůj profesní vývoj (zelenou) a druhou pro emoční vývoj (červenou): *„Když jsem přišla do Finska, zelená linie se nezhroutila, ale červená ano..."*

Plánování budoucnosti

Všichni členové skupin zpracovali plán svého profesního rozvoje. Mohl zahrnovat další vzdělávání nebo představu o budoucím pracovním místě. Jako pokyny jsme použili cvičení *Moje preferovaná budoucnost nebo Různé podoby mé budoucnosti* (Peavy 2001, 56–57). V prvním nakreslíte na papír pouze jednu představu budoucnosti a potom se snažíte zjistit, jaké kroky musíte pro její naplnění učinit. V druhém můžete mít více vizí budoucnosti, které porovnáváte navzájem a zkoušíte zjistit, která z nich je nejpřitažlivější. Tyto úkoly zřejmě nejlépe fungují v individuálním poradenství – představy o budoucnosti jsou často velmi osobní a jejich sdílení je intimní. Když je toto cvičení součástí individuálního sezení, poradce vstupuje do osobního světa klienta a může s ním sdílet jeho představy a ambice. Procházet těmito cvičeními je také časově náročné a zvláště ve velké skupině mohou zabrat příliš mnoho času.

Postřehy

Velikost poradenských skupin se hodně lišila. Devět (9) osob se ukázalo jako jednoznačně příliš velké množství pro skupinu, kde má probíhat řada psaných a kreslených cvičení. Účastníci měli často velkou chuť vyprávět o svých osobních životech a zkušenostech a procházet mnoha koly o devíti účastnících se občas ukázalo jako velmi zdlouhavé. Kolečka vyžadovala trpělivost jak od ostatních členů, tak ze strany vedoucích skupiny. Při plánování tohoto typu skupinového poradenství v budoucnosti by měly být navrženy nové typy úkolů a cvičení. Na počátku skupinových procesů jsou delší prezentace příběhů ze soukromého života zapotřebí a mají své místo, ale čím lépe se členové skupiny navzájem znají, tím více lze cvičení provádět například ve dvojicích nebo menších skupinách. Není nutné sdílet všechno s celou skupinou.

Místo jednotlivých kol by mohlo být zdůrazněno *společné konstruování*. Když například hovoříme o přizpůsobení se nové společnosti a o kulturních odlišnostech, může to znamenat, že skupina společně vytvoří schéma typického integračního procesu prostřednictvím vzájemného porovnání individuálních zkušeností navzájem. Může z toho také vyplynout, že skupina dostane mnohem více odpovědnosti za plánování programu – běžně navrhuje program vedoucí skupiny a účastníci dělají to, co je jim řečeno. Scénář programu by

měl být pružný a otevřený také příspěvkům od členů skupiny. Tak se vlastnictví poradenského procesu přesouvá ke klientům.

Výsledky ukázaly, že poradenské skupiny mohou v praxi fungovat jako posilující komunity a poskytovat svým členům podporu při cestě na pracovní trh. V každém případě se skupinová dynamika a podpora ze strany skupiny může měnit v závislosti na plánování skupinového programu, počtu účastníků, jejich zázemí, četnosti setkání atd. Obecně můžeme říci, že poradenství podobně jako další služby pro hledání zaměstnání může pomoci tomu, aby se klienti nedostali zcela na okraj zájmu – díky těmto službám zůstávají motivováni pro další školení, vidí smysl v subvencované práci, krátkodobých praxích apod. Musíme ovšem připustit, že jen málo účastníků uspělo ve svém konečném cíli: najít trvalé zaměstnání na otevřeném pracovním trhu.

Jaké by mohlo být řešení? Docházíme k závěru, že poradenství a veřejné zaměstnanecké služby mohou imigrantovi, který hledá práci, nabídnout pomoc pouze do určité míry. Když člověk dosáhl uspokojivé znalosti místního jazyka a má relativně jasnou představu o svých kariérních cílech a profesní budoucnosti, odpovědnost za zaměstnání musí přejít na zaměstnavatele. Zkušenost, kterou naši účastníci učinili například s finskou náborovou praxí, nebyla vůbec pozitivní. V oblasti postojů zaměstnavatelů vůči uchazečům o práci z imigrace stále zbývá mnoho práce. Také je třeba zlepšit postupy ověřování a uznávání kompetencí. Zaměstnavatelé neuznávají zahraniční univerzitní diplomy – nemluvě o neformálních kompetencích imigrantů. Také se zdá, že chybí dostatek znalostí, jak používat různé náborové metody (rozhovor, psychologické hodnocení apod.) kulturně citlivým způsobem. Jedním z hlavních návrhů výzkumného projektu bylo pořádat více školení pro zaměstnavatele. Oslovit lze také odbory – ty by se mohly stát významným aktérem v posílení multikulturalismu a kulturní citlivosti na pracovištích.

Závěry

Výše popsané zkušenosti ukazují, že celostní přístup k lidskému životu – typický pro sociodynamické poradenství – dobře funguje také v mezikulturním kontextu. Klient je vnímán jako celek, jako člověk žijící v kulturních a společenských sítích a tyto dimenze jsou také brány v potaz při plánování významných kariérních rozhodnutí. Cvičení – jak v individuálním, tak ve skupinovém poradenství – je v každém případě třeba upravit podle potřeb klienta. V případě Juana se ukázalo jako velmi užitečné přidat třetí životní kruh života, kam se mohly promítnout některé nápady a myšlenky týkající se domovské země. To dalo Juanovi možnost osobně si porovnat dřívější a současný domov a zkusit vidět pozitivní stránky obou z nich. Táž myšlenka se naplnila v příkladu skupinového poradenství ve cvičení „Čára života“. Poskytnout prostor pro tento typ reflexe týkající se zkušeností klienta z původní kultury a jeho představ o budoucnosti v nové kultuře je v mezikulturním poradenství klíčový.

Ukazatelem hovořícím proti použití sociodynamického poradenství může být nedostatek reflexivního myšlení. Má-li klient významu cvičení rozumět, potřebuje určitý typ metakognitivních schopností. Konkrétní vizualizace životních problémů mohou na druhou stranu být užitečné právě pro klienta, který není příliš zvyklý analyzovat svůj každodenní život. V každém případě je důležité, aby poradce zevrubně vysvětlil, proč by mohlo být užitečné použít pero a papír namísto pouhého hovoru o problémech. Někteří klienti z imigrace rovněž mohou mít negativní zkušenosti s autoritami – včetně psychologů a poradců. Také z tohoto důvodu je důležité, aby poradce vysvětlil účel rozhovorů a uzavřel společně s klientem „dohodu“, která bude obsahovat předběžné cíle a časové vymezení poradenského procesu.

Metody použité pro ilustraci životních problémů by měly být vždy pečlivě přizpůsobeny potřebám klienta. Někteří klienti inklinují spíše k hovoru, někteří rádi píší, jiní chtějí kreslit. Někdy je důležité dát klientovi při tvorbě vyjádření probíraných otázek možnost použít mateřský jazyk. V těchto případech bude zapotřebí tlumočníka. Také v sociodynamickém poradenství – jako v každém poradenství – musí klient a poradce mít společný jazyk. Jestliže existuje jakákoliv možnost nedorozumění z jazykových důvodů, je nutné použít tlumočníka.

Otázky a úkoly

Následující otázky a témata vztahující se k *mapování života* lze zpracovat individuálně, ve dvojicích nebo v malých skupinách.

1) Proč je v každém poradenství důležité brát v úvahu celou životní situaci jedince? Sepište seznam nejméně pěti důvodů a diskutujte o nich s partnerem nebo členy skupiny.
2) Jak byste vy osobně pokračovali v poradenském procesu s Juanem, který byl popsán v této kapitole? Zkuste být co nejkonkrétnější a vyjmenujte témata, na kterých je ještě třeba s Juanem pracovat, a promyslete alternativní způsoby, jak se s těmito otázkami vyrovnat.
3) Přemýšlejte o případech, kdy technika *mapování života* nemusí být pro mapování životní situace jedince vhodná. Diskutujte o svých nápadech s partnerem nebo členy skupiny.
4) Jak poskytujeme poradenství lidem, kterým se dostalo velmi malého vzdělání, mají omezené jazykové dovednosti a nemají předchozí zkušenost s abstraktním myšlením?
5) Zkuste vymyslet nová cvičení, která budou *společným konstruováním* a nikoliv individuálním poradenstvím ve skupině. Ve cvičení společného konstruování je výsledek vždy společný pro celou skupinu.
6) Máte nějakou zkušenost s poskytováním skupinového poradenství pro imigranty? Porovnejte podobnosti a rozdíly oproti případům, které jsou popsány v této kapitole, a proberte je s partnerem nebo členy skupiny.

Literatura

Matinheikki-Kokko, K., Koivumäki, K. & Kuortti, K. 2003. Maahanmuuttajien uraohjauksen kehittäminen [Developing career guidance and counselling of immigrants]. Helsinki: Työministeriö.

Peavy, R. V. 1999. Sosiodynaaminen ohjaus [Sociodynamic counselling]. Helsinki: Psykologien Kustannus Oy.

Peavy, R. V. 2000. När främlingar möts. Ett konstruktivistiskt vägledningssamtal. [When strangers meet. A constructivist counselling discussion]. Stockholm: Trinom förlag ab. (Video)

Peavy, R. V. 2001. Elämäni Työkirja [Composing and mapping my life]. Helsinki: Psykologien Kustannus Oy.

Další doporučená četba

Peavy, R. V. 1997: SocioDynamic Counselling. Victoria, Canada: Trafford Publishers.

Peavy, R. V. 1998: Konstruktivistisk vägledning [Constructivist counselling]. Stockholm, Trinom Förlag AB

Webová stránka

Webová stránka sociodynamického poradenství je dostupná na adrese www.sociodynamic-constructivist-counselling.com

Poradenství pro imigranty v pracovním životě – osvědčené postupy

Tero Mikkola, Maria-Liisa Korolainen, Karoliina Kuisma a Reet Mammon

Úvod 238
Palapeli (puzzle) 239
Majakka-Beacon 242
MORO! Multikulturní nábor zaměstnanců a učení 246
Individuální poradenství a mentoring 248
Společný učební proces 249
Závěr 251
Otázky a úkoly 251
Literatura 252

Kapitola 16

Úvod

Následující tři finské projekty jsou zaměřeny na různé fáze cesty z imigrace ke stabilní pozici v pracovním životě. Projekt Palapeli se soustředí na školení poskytované imigrantům během prvních měsíců v nové hostitelské zemi, projekt Majakka-Beacon na vstup do pracovního života a projekt MORO! na podporu integrace imigrantů do pracovních komunit. Jinými slovy, je v nich obsažen pohled na integraci jako proces jednotlivce, a to spíše jako pracovní hypotéza než jako teoretické tvrzení, že jednotlivci jsou jádrem společnosti. Naopak nepřímo vyjadřují pohled na složitá a rostoucí propojení mezi jednotlivci a skupinami v rozrůzňující se společnosti tak, jak to vnímá například Kymlicka (1995).

Dalším podstatným základem těchto projektů je finský integrační zákon[1] přijatý v roce 1999. Definuje národní strategii integrace i aktivity, které podporují integraci jednotlivců do společnosti prostřednictvím opatření ve vzdělávání a na pracovním trhu. Zákon zavazuje obecní úřady, místní úřady práce a zainteresované osoby, aby připravily na první tři roky individuální integrační plán pro každého dospělého imigranta z evropských i neevropských zemí, který je nezaměstnaný. Plány mohou obsahovat celkové, pracovní a jazykové školení stejně jako podporované zaměstnání nebo období praktického školení. Obce jsou rovněž povinny vytvořit obecné programy integrace.

Tyto projekty, byť kladou důraz na různé oblasti, mají zjevně z hlediska poradenství tři společné faktory:

1. Sociální prostředí – kontext, který jednotlivce obklopuje, včetně pracovní komunity.
2. Sítě – spojení mezi jednotlivci a institucemi, které v tomto prostředí jednotlivce podporují.
3. Jednotlivec (imigrant) – osoba v centru sítě, která se týká jejího vlastního života.

Z tohoto pohledu mají projekty společný úkol: dvojí vazbu v poradenství mezi jednotlivcem a okolním sociálním prostředím (včetně pracovní komunity). Mají-li se v novém kontextu vytvořit podmínky pro osobní pokrok, musí poradce vzít v úvahu jak osobní cíle a připravenost každého jednotlivce, tak i faktory a změny v sociálním prostředí, které je vnímáno jako soustavně se rozvíjející síť. Konkrétní výzvy a osvědčené postupy ze všech tří projektů jsou podrobněji popsány v následujícím textu.

1| Zákon o integraci imigrantů a přijímání žadatelů o azyl 9. 4. 1999/493.

Palapeli (puzzle)

Palapeli je projekt školení pro imigranty, financovaný Evropským sociálním fondem (ESF) a řízený Centrem pro zaměstnání a ekonomický rozvoj (Employment and Economic Development Centre, T & E Centre) ve středním Finsku. Palapeli pokračuje v práci projektu „Paletti", který probíhal v Jyväskylä už v letech 1999–2001. Tyto projekty byly vytvořeny jako doplněk vzdělávání, které je imigrantům zprostředkováno během prvních tří let[2] po jejich příchodu do Finska a které podporuje jejich přístup na pracovní trh. Od počátku roku 2001 bylo v projektu Palapeli organizováno vzdělávání srovnatelné se vzděláváním a výcvikem podporujícím zaměstnání, nejdříve jako součást projektu „Kotopulku" a v období 2004–2005 potom jako nezávislý projekt.

Silnou stránkou Palapeli je rozsáhlý vzdělávací program. Jako jeho základ slouží program „Základy integrace/vzdělávání pro dospělé imigranty. Doporučení 2001" (Aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksen perusteet. Suositus 2001) navržený ministerstvem školství. Vývoj vzdělávacího programu probíhá ve spolupráci různých partnerů a vychází také z vlastní multikulturní pracovní zkušenosti autorky (Mammon). Samotná výuka je vedena kooperativně, což přispívá k dosažení dobré kvality integračního vzdělání. Síť spolupracovníků projektu zahrnuje pracovní úřad, služby pro imigranty, další projekty, Federaci obcí středního Finska pro školení, instituce univerzity v Jyväskylä, polytechniku Jyväskylä, Institut středního Finska, Institut Alkio, organizace neziskového sektoru, městskou kongregaci a místní společnosti. Síť se navíc neustále rozšiřuje.

Aktivity projektu Palapeli směřují k vytváření rozumných a uskutečnitelných integračních plánů pro imigranty a k usnadnění procesu jejich integrace s profesionální podporou sítě.

Palapeli nabízí období praktického školení, přípravu na pracovní život nebo pracovní praxe pro studenty, výměnu studentů, dospělých a studentů z imigrace z univerzity nebo jiných vzdělávacích zařízení, která patří do partnerské sítě. Imigranti se zabývají studiem se zaměřením na různé cíle, které si zvolili jako zajímavé a užitečné. Navíc mohou studenti z imigrace pracovat jako pomocní učitelé, skupinoví supervizoři nebo jazykoví asistenti, kteří pomáhají dalším studentům v různých situacích.

Jedním z pracovních cílů projektu je omezovat rasismus zvyšováním obecného povědomí o kulturní diverzitě mezi Finy díky lepší informovanosti. Palapeli rozšiřuje informace o různých kulturách, zvycích a tradicích v místních novinách, ve zpravodajství místní televize i v celonárodním programu s názvem MOL.FI. Rodilí Finové se přednášek, diskusních setkání a dalších akcí pořádaných v rámci projektu Palapeli aktivně účastní.

Teoretický rámec projektu

Teoretický podklad projektu Palapeli vychází z myšlenky celoživotního vzdělávání přítomného v každodenním životě společnosti. Výsledky mnohých výzkumů naznačují, že v rychle se rozvíjejícím a měnícím světě se dnešní dospělí naučí něco nového téměř každý den, aniž si to uvědomují. V projektu jsou v supervizi i výuce brány v úvahu různé způsoby učení dospělých.

V projektu se uplatnila koncepce „Pocit souvislosti" Aarona Antonovského (1979). Zdůrazňuje, že vše, co se děje jednotlivé osobě, je významné – každý se chce aktivně účastnit svého života. Pro pocit spokojenosti jedince je také nezbytné, aby cítil, že je alespoň nějakým způsobem schopen ovlivňovat svůj život. Navíc musí existovat dobře fungující podpůrná síť, na kterou se může jedinec spolehnout ve všech životních situacích. Vnitřní i vnější prostředky jedince by měly sloužit jeho osobním a pracovním cílům a zároveň

2| Dekret o integraci imigrantů a žadatelů o azyl 22. 4. 1999/511.

mu umožňovat nalézt si místo, kde se mu dobře a snadno žije. Koncepce Pocit souvislosti klade důraz na důležitost života jako základ pro motivaci.

Jako teoretický základ pro plánování kariéry a pro osobní i skupinové poradenství se v projektu používá sociodynamický poradenský přístup Vance Peavyho (viz Peavy 1997), který imigrantovi pomáhá, aby nalezl své vlastní prostředky a pracoval na dosažení svých cílů. Klíčové pojmy poradenství podle Vance Peavyho jsou: představ si, doufej a konej. Tato klíčová slova dobře vystihují i principy kariérového poradenství nabízeného v rámci projektu Palapeli.

Případ 1: Individuální a skupinové poradenství

Psychologický výzkum ukázal, že osobní cíle jsou spojeny s psychologickými procesy a že ovlivňují lidské emoce a jednání. V projektu se imigranti přicházející z různých zemí a kultur učí rozumět významu plánování zaměřeného na cíle ve svém životě. Pro imigranty to často znamená přijmout nový způsob myšlení a přístupu k věcem. V programu Palapeli je proces plánování vlastního pracovního života považován za projekt typu „Já – pro sebe". Proto je motivace imigranta ke studiu v projektu vnímána jako zásadní.

Osobní a skupinové poradenství podporuje rozvíjení pozitivního sebeobrazu, dosažení zdravého sebehodnocení a posilování profesních dovedností jedince. Příjemná atmosféra v projektu Palapeli přispívá k motivaci imigrantů k učení, k jejich spokojenosti a k rychlému rozvoji profesních dovedností.

Diskusní témata v osobním a skupinovém poradenství zahrnují vzdělávací systém pro mladé lidi, dospělé a vzdělávání a výcviky podporující zaměstnání ve Finsku, důležitost vzdělávání a příležitosti pro imigranta získat vzdělání. Společně s klientem z imigrace je také probírán výběr realistické vzdělávací cesty v rychle se měnícím světě. Pro imigranta je životně důležitá jistota, že má vnitřní i vnější zdroje, které bude potřebovat ke zvládání nároků pracovního života.

Ve skupinovém poradenství se imigranti – prostřednictvím diskusí, různých cvičení a domácích úkolů – učí zvažovat, chápat a vidět život jako pokračující proces, který je každý člověk do určité míry schopen kontrolovat a ovlivňovat. V průběhu integračního procesu je nezbytné podpořit pružné a trvalé hledání nových strategií učení a přežití. To imigrantovi pomůže vybudovat pocit, že je schopen řídit svůj život, a to dokonce i v tak nepříznivé situaci, jako je například nezaměstnanost.

Každý se samozřejmě chová podle svého sociálního prostředí. Každý imigrant sám volí, jak poskytované rady ve vlastním životě uplatní.

Případ 2: Správné časové nastavení různých kurzů

Od samotného začátku je výuka imigrantů v projektu uspořádána jako určitá spirála, která prochází řadou různých oblastí života. To studentům z různých kulturních zázemí usnadňuje postupné poznávání toho, jaká jsou očekávání ve finském vzdělávacím systému a pracovním životě, kde se silně zdůrazňuje význam vlastních plánů, osobní angažovanosti i aktivního využití stávajících dovedností jedince. Poskytování výcvikových kurzů v projektu je založeno na výše zmíněných teoriích – na koncepci pocitu souvislosti a na sociodynamickém poradenství.

Vzdělání poskytované imigrantům v projektu Palapeli je považováno za rovnocenné vzdělávání a výcviku pro podporu zaměstnanosti. To v praxi znamená, že při 25 hodinách lekcí týdně může imigrant od státu dostat finanční příspěvek na integraci a vyšší dávky na výživu. Obvykle je vytvořen časový rozvrh na dobu dvou měsíců, ať už pro skupinu nebo individuální. Osobní rozvrh se plánuje společně s pracovníkem projektu, imigrantem a zainteresovanými členy ze sítě spolupracovníků.

Na základě jazykové úrovně se v projektu vytvoří 5–6 skupin, každá o 15–16 imigrantech. Ústředním prvkem vzdělávacího programu projektu je výuka finštiny (12–14 hodin týdně). Součástí kurikula jsou také sociální a kulturní studia (11–13 hodin týdně) a osobní a skupinové poradenství. Výuka finského jazyka je vedena s využitím různých metod, včetně výukových materiálů vytvořených učiteli zapojenými v projektu. Sociální a kulturní studia imigranty inspirují a pomáhají jim porozumět vývoji vlastního sebeobrazu. Studia rovněž zdůrazňují potřebu vytvořit si novou profesní identitu a také význam vlastní iniciativy a aktivity každého imigranta. Ve studijních skupinách se využívá učení založené na spolupráci a zážitku i samostatná práce.

Kurz během svého trvání obsahuje 8–12 výukových setkání, vždy po dvou hodinách, a postupuje od jednoho tématu k dalšímu. V jednotlivých lekcích se probírá také slovní zásoba k danému tématu. Studia zahrnují následující kurzy: lidský život (délka života), finský vzdělávací systém, vzdělávání dospělých, vzdělávání a výcvik podporující zaměstnanost, informační technologie, práce a povolání, osobní slovník týkající se dané odborné oblasti, skupina kariérového poradenství, systém sociálního zabezpečení ve Finsku (KELA), plánování cílů ve vlastním životě, služby sociální péče, interkulturní komunikace, finská kultura a historie, připravenost na pracovní život a volnočasové aktivity.

Případ 3: Poradenství a spolupráce při vytváření cesty k práci

Poradenství nabízené v projektu podporuje životní a pracovní zkušenosti imigranta, které získal v domovské zemi, respektuje jeho znalosti a dovednosti (know-how) a poskytuje mu příležitost vyzkoušet si své dovednosti v reálném finském pracovním prostředí pomocí praktického zaškolení. S pomocí poradenství se pracovník projektu a klient společně snaží rozpoznat silné stránky imigranta a jeho potenciál pro osobní a profesní rozvoj. Cílem je budoucí úspěch klienta ve finském pracovním životě. Rozvoj pracovní identity zahrnuje pochopení toho, jaký význam má terminologie z daného oboru. Učení se odborné slovní zásobě začíná hned po základním kurzu finštiny (jazyková úroveň 1–2), kde se učení odehrává samostatně i v malých skupinách s podporou poradenství, jež je pro klienty k dispozici.

Základem pro studium je vlastní iniciativa imigranta. Pokud je to nutné, je rozvrh pro každého klienta upraven na míru tak, aby obsahoval studium finského jazyka i v jiných vzdělávacích zařízeních nebo testování pracovních dovedností, získaných již v domovské zemi, ve finském pracovním prostředí. Prostřednictvím funkčního učení se u imigranta rozvíjí schopnost spolupráce se studenty, učiteli i dalším personálem a spolupracujícími osobami. Aktivity programu Palapeli zdůrazňují, že jako dospělý student je imigrant sám odpovědný za své studium a život v nové zemi obecně, ale je užitečné mít při tom podporu široké sociální sítě.

Imigranti pracují jako supervizoři ve studijních kroužcích. Ty se soustředí na angličtinu a interkulturní komunikaci, zahrnují však také diskuse například o podstatě podnikatelství. S podporou projektu a z iniciativy imigrantů vzniklo video zachycující různé aktivity programu Palapeli, každodenní i slavnostní.

Případ 4: Podporovaný praktický trénink

Na počátku studia je zaznamenáváno vzdělání imigranta, jeho pracovní zkušenosti, individuální silné stránky, ochota pracovat v případě potřeby jako dobrovolný supervizor klubu nebo ve skupině, znalost cizích jazyků a přání do budoucna. Má-li imigrant dostatečnou znalost finštiny, obeznámil se s terminologií ze svého pracovního

oboru a dostalo se mu osobního poradenství, dohodne se s pracovníkem projektu na praktickém tréninku. Během diskuse hledají vhodné pracoviště. Nejdříve se pracovník projektu setká s několika zaměstnavateli, následně dohodne setkání potenciálního zaměstnavatele a studenta. Pokud student splňuje odborné požadavky zaměstnavatele, je mezi zaměstnavatelem a studentem sepsána dohoda o praktickém tréninku. Jakmile dohodu schválí úřad práce, může student začít pro zaměstnavatele pracovat.

V projektu je vypracován rozvrh přizpůsobený potřebám imigranta, který obsahuje 2–3 dny praktického tréninku ve dnech, jež vyhovují zaměstnavateli, a 2–3 dny výuky finštiny a dalších předmětů v projektu. Pracovník projektu zůstává v kontaktu s pracovištěm a dostává tak zpětnou vazbu o průběhu tréninku a jeho úspěšnosti či případných problémech, které je pak třeba společně řešit.

Praktický trénink pro imigranty se pořádá po celou dobu trvání projektu Palapeli. Dobrými zaměstnavateli se staly například malé podniky, které dávají pozitivní zpětnou vazbu o studentovi jako zaměstnanci a kolegovi. Imigrant na druhé straně zažívá úspěch ve finském pracovním prostředí a ve svých povinnostech v podniku. Studenti také zaznamenají rozdíly v praktickém tréninku ve srovnání se zkušenostmi ze svých domovských zemí a zároveň objeví potřebu trvale se vzdělávat a učit se finsky.

Majakka-Beacon

Majakka-Beacon (www.kuntoutussaatio.fi/majakka-beacon/english/) je rozvojové partnerství mezi devíti organizacemi[3] v oblasti Helsinek. Je financován Iniciativou společenství EQUAL Evropské komise a jeho cílem je rozvíjet nové služby zaměstnání a rehabilitace pro imigranty žijící v oblasti hlavního města. Služby jsou zacíleny na imigranty, u nichž je zvládání každodenních nároků a zaměstnání ohroženo zdravotními a sociálními problémy nebo jazykovými či kulturními překážkami. Protože míra nezaměstnanosti imigrantů je třikrát vyšší ve srovnání s rodilými Finy, partneři formulovali potřebu hledat účinnější a inovativnější modely zaměstnanosti.

Teoretický rámec projektu

Klíčovými pojmy, které tvoří základ projektu Majakka-Beacon, jsou **podporované zaměstnání** a **posílení** (empowerment). Podporované zaměstnání znamená zaměstnání získané na otevřeném pracovním trhu s pomocí **individuální podpory**. Původní model podporovaného zaměstnání byl vyvinut v USA v průběhu osmdesátých let jako alternativa chráněných dílen a jako prostředek integrace lidí s postižením do hlavního proudu společnosti (viz Bond a kol 2001). Základním principem modelu je najít práci v otevřené soutěži pracovního trhu a poskytnout podpůrné služby na pracovišti prostřednictvím tréninkového plánu připraveného jak s klientem, tak se zaměstnavatelem[4]. Je poskytována individuální podpora potřebná k usnadnění procesu, která musí být přizpůsobena potřebám klienta. Bond a kol (2001, 313) popisují podporované zaměstnání jako „dobře definovaný přístup, jak pomoci lidem s postižením co nejvíce se zapojit na soutěživém pracovním trhu a pracovat přitom v zaměstnáních, která preferují, s takovou úrovní profesionální pomoci, jakou potřebují". Často může jen minimální úprava přemýšlení o tom, jak postupovat v určitém pracovním úkolu, představovat průlom, který klientovi umožní tento úkol úspěšně zvládnout. Svěží pohled na alternativní perspektivy přitom často vítá i pracovní komunita.

V projektu Majakka-Beacon se testuje uskutečnitelnost tohoto přístupu ve službách na podporu zaměstnávání imigrantů. Jaké jsou problémy nízké zaměstnatelnosti ve spojení s multikulturalismem? Jak může tento model pomoci tyto obtíže překonat a podpořit úspěšné výsledky v zaměstnávání[5]?

Mnozí z klientů Majakky hledající zaměstnání mají co do žádoucnosti na pracovním trhu jednu či více nevýhod, proto jsou k zajištění práce pro ně nezbytné nejrůznější typy podpory. Krátce řečeno, podpora na pracovišti může být vedena pracovním koučem, který podporuje „přirozený trénink" na pracovišti, učitelem finštiny a příležitostně manažerem případu, který se může zabývat například otázkami souvisejícími se zdravím. Společně s klientem a zaměstnavatelem se stanoví cíle, které jsou pravidelně kontrolovány. V celém procesu se jako nanejvýš významná ukázala kontinuita podpory, dobré načasování a přizpůsobivost. Když například klient dostane svou první výplatní pásku, trenér ji může projít společně s ním. Je to vhodné také kvůli daním a případným přídavkům na bydlení, pokud je klient dostává. To vše lze sice vysvětlit předem, ale mnozí klienti se význam a praxi nejlépe naučí při samotné činnosti. Pomáhá to i zaměstnavateli, který má jistotu, že všechno běží hladce a že není zapotřebí obávat se potíží.

Posílení lze v tomto kontextu chápat jednak jako proces, v němž se klient stává silnějším a zvyšuje svou kontrolu nad životem, ale také jako výsledek tohoto procesu, tj. vyšší míra sebeurčení, nezávislé rozhodování a občanská zúčastněnost, abychom zmínili alespoň některé. Role pracovníků projektu je rolí partnera, ne všeznalého specialisty. Personál pracuje s klientem a pomáhá mu dosáhnout jeho cílů. V ideálním případě se podpora z projektu postupně snižuje a klient zjišťuje, jak se úspěšně starat o věci v budoucnosti. Posílení také vzniká na širší úrovni: pracovní komunity shromažďují prostředky k ocenění diverzity.

Mnohým zaměstnavatelům se imigrantské zázemí v kombinaci s postižením může zdát příliš náročné ke zvládnutí. Inovativní a vstřícné pracovní komunity klienty uvítaly, jak ukážou následující příklady. Mohli bychom dlouze popisovat hledání práce, tyto příklady se však soustředí na osvědčené postupy podpory v zaměstnání.

Případ 1: Podpora v zaměstnání, učení se obtížnějším povinnostem

Jeden z klientů Majakky začal pracovat jako listonoš. Jeho hlavní pracovní povinností bylo roztřídit poštu nejdříve podle ulic a ve svém konkrétním doručovacím okrsku pak podle bytů. Také se od něj očekávalo, že poštu doručí a že roztřídí a přesměruje všechny špatně adresované dopisy, pohlednice a balíčky. Jeho nadřízený na následné schůzce vysvětloval, že si není jistý, jestli může klientovi důvěřovat v komplikovanějších postupech. Obával se negativní zpětné vazby od zákazníků, protože lidé měli tendenci se při chybném doručení pošty dost nahlas ozvat.

Reakce: Pracovní trenér z projektu se připojil ke klientovi, když ho kolega učil komplikovanějším úkolům. Společně nejdříve celý proces sledovali a potom sami třídili poštu okrsku. Klient brzy převzal za úkol úplnou odpovědnost, zatímco rolí trenéra bylo jej povzbudit, aby se zeptal, když narazí na nejasný případ. Trenérova přítomnost

3| Obce Helsinky, Vantaa a Espoo, Rehabilitační nadace, Centrum odborného vzdělávání dospělých Amiedu, Ingrijské centrum, Zaměstnanecká asociace Iránu a Iráku, Finská somálská liga a Palmenia, výzkumné a výcvikové centrum univerzity v Helsinkách.

4| Více informací ve finštině viz Härkäpää a kol 2001.

5| Konečný výsledek projektu bude publikován v roce 2005 Rehabilitační nadací.

dodala zaměstnavateli na jistotě a také trochu ulehčila pracovní zátěž klienta, takže se nemusel trápit pracovním tempem. Mohl se nejdříve soustředit na to, aby se naučil úkol.

Konečný výsledek: Po třech dnech klient prokázal, že dokáže úkol zvládat. Další telefonáty nepřišly.

Případ 2: Výuka jazyka na pracovišti

Předák si nebyl jist, zda klient z imigrace porozuměl pokynům a radám, jak vykonávat určitou činnost. Naučit se tomuto úkolu bylo přitom rozhodující, šlo o jeden ze základních úkolů, které klient měl. Kdyby si ho neosvojil, bylo by ohroženo pokračování jeho smlouvy.

Reakce: O věci se hovořilo na následné schůzce a ukázalo se, že většina nejistoty nadřízeného vznikla proto, že klient nebyl schopen verbálně vysvětlit, co mu bylo zadáno, aby tak prokázal, že pokynům opravdu porozuměl. Nadřízený a klient nebyli schopni dosáhnout vzájemného porozumění, o co jde. Bylo dohodnuto, že ke klientovi se na pracovišti připojí učitel finského jazyka. Zatímco klient vykonával svůj úkol, učitel průběžně komentoval, co dělá. Později klient hovořil s učitelem o úkolu a učil se názvům jednotlivých úkonů a nástrojů, které při nich používal.

Konečný výsledek: Klient dokázal o svých úkolech hovořit s nadřízeným, a ten pocítil úlevu, když věděl, že klient je schopen slovně vyjádřit, co dělá. Trénink se odehrál v době placeného pracovního času, což klientovi zároveň ukázalo, že zaměstnavatel podporuje jeho studium jazyka. Klient podepsal pracovní smlouvu.

Případ 3: Zapojit se do pracovní komunity

Integrovat se a cítit se v práci přirozeně není vždycky snadné. Mnozí z klientů projektu dostali svou první práci ve Finsku po tom, co byli dlouhá léta nezaměstnaní. Zásadní starostí pro mnohé z nich tedy bylo, jak zvládnout pracovní úkoly. Na druhé straně v době, kdy téměř všechny smlouvy začínají jako dočasné, je stejně důležité získat své místo v pracovní komunitě. Přijetí ze strany kolegů je významné a zároveň ukazuje, jak se jedinec na pracovišti adaptuje. Velmi tvrdě pracující klient nikdy nedržel přestávky nebo jen tehdy, když ho k tomu kolegové téměř donutili. Klient například nevěděl, kdy je ranní přestávka na kávu, nebo neměl pocit, že týdenní pracovní porady se týkají také jeho. Místo toho zůstával na svém místě, když všichni odešli na porady. Klient se obával, že by vypadal jako líný, kdyby neustále nepracoval. Nadřízeného znepokojovalo, zda spolu všichni vycházejí.

Reakce: Pracovní trenérka vysvětlila klientovi, že má právo udělat si přestávku, a povzbuzovala ho, aby se během přestávky připojil k ostatním. Když trenérka navštívila pracoviště, taktně upozornila, že ostatní zřejmě odcházejí ven na cigaretu apod. Protože klient byl kuřák, brzy se během kuřáckých přestávek seznámil s ostatními kuřáky.

Konečný výsledek: Klient se naučil požádat ostatní ve finštině, aby s ním šli na přestávku. Lépe se seznámil se svými kolegy a cítil se volněji, žertoval a trávil čas s ostatními. Také jeho nepřetržitá práce po celý den přestala vyvolávat podivení.

Případ 4: Zprostředkování (mediace) a modelové učení na pracovišti

V některých pracovních komunitách dosud neměli zaměstnance z prostředí imigrace. I když jsou zvědaví a pozitivní, rodilí Finové se na pracovišti mohou cítit nejistě a stísněně, když mají mluvit s osobou, která vyhlíží jako cizinec. Finská zdvořilost je často popisována jako „negativní". V praxi to znamená, že lidé se cítí nepříjemně, když se na ně soustředí pozornost, a je považováno za zdvořilejší někoho si nevšímat, než ho vystavit trapné situaci s rizikem, že například neporozumí jeden druhému. Na některých pracovištích zaznamenal pracovní trenér, že lidé s klientem projektu, který zde pracoval, ve skutečnosti nemluví, ale přitom kladou zaujaté otázky o klientovi a jeho zázemí trenérovi. Chyběla jim odvaha přiblížit se ke klientovi a potřebovali prostředníka. Trenér pak adresoval otázku klientovi, a ten odpověděl.

Reakce: Postupně kolegové získávali odvahu a začali hovořit přímo s klientem. Trenér také povzbuzoval klienta, aby začínal s konverzací. Navrhoval mu témata nezávazného hovoru a neformálně je ukazoval přímo na pracovišti.

Konečný výsledek: Když trenér navštívil pracoviště později, všichni mu nadšeně vysvětlovali, o kolik lépe si nyní rozumějí a jak se rozvinuly jazykové dovednosti klienta. Vzestup odvahy spolupracovníků byl pochopitelný, protože klientovy jazykové schopnosti se zlepšovaly.

Případ 5: Analýza komunikačních potřeb

Klientka z projektu začala pracovat ve škole. Její pracovní úkoly byly velmi konkrétně definovány: zprostředkovávat pokyny dětem ze svého jazykového prostředí. Úroveň její finštiny byla dost slabá. Aby však mohla vysvětlovat postupy dětem, potřebovala jim rozumět a hovořit o nich. Učitelka finštiny potřebovala vědět, jaký typ komunikačních situací se při práci vyskytuje a jaké komunikační potřeby si situace a komunita žádají.

Reakce: Učitelka finštiny se ke klientce na několik dní připojila při práci. Při „stínování"[6] denní rutiny klientky se seznámila s komunikačními potřebami. S učiteli a klientkou také probrala jejich názory na věc. Jako část programu jazykového studia učitelka finštiny a klientka vždy studovaly obsah informační nástěnky, která obsahovala důležité informace o výcvikových příležitostech apod.

Konečný výsledek: Učitelka dosáhla lepšího pochopení, jaké jsou zde cíle učení. Protože se celého procesu účastnila klientka i její kolegové, měli všichni možnost zvýšit svůj vhled do učení se jazyku a do dovedností potřebných v daných pracovních úkolech. Klientka mohla získat informace o tom, co důležitého se děje v její pracovní oblasti.

Jak vidíme z výše uvedených případů, nic se nepokazilo, když se podpora personálu ukázala jako hodnotná. K otevírání příležitostí je důležité mít pro každý případ v záloze podpůrná opatření. V mnoha případech zmizely počáteční příčiny, které zaměstnavatele i zaměstnance trápily, během několika prvních dnů. Přesto by v některých úspěšných případech smlouva nebyla podepsána, kdyby se nezapojila podpora.

6| Různé metody analýzy komunikačních potřeb jsou popsány v publikaci Grünhage-Monetti (2003).

MORO! Multikulturní nábor zaměstnanců a učení

Projekt MORO! (Multicultural Recruitment and Learning, www.tak.fi/moro) byl jedním z finských projektů financovaných Iniciativou společenství EQUAL během let 2002–2004. Byl realizován ve třech různých lokalitách ve Finsku (města Tampere, Lappeenranta a Joensuu) s evropskými partnery z Londýna a Říma. Projekt se zaměřoval na:

1. Zlepšení náborových postupů pro přijímání více lidí z imigračního prostředí ve finském ekonomickém životě.
2. Boj s diskriminací a propagaci přínosů multikulturalismu v pracovním životě.
3. Efektivnější využití existujících profesních dovedností imigrantů.

Ústřední koncepcí aktivit MORO! byla „pozitivní akce na pracovišti". V oblasti Tampere byl projekt realizován Centrem odborného vzdělávání dospělých v Tampere a získal řadu podob, které ve skutečnosti představovaly různé modely učení:

1. Školení pracovních komunit v různých organizacích (podniky, obce a vzdělávací instituce) o otázkách diverzity a jejich podpora v rozvoji dovedností z oblasti multikulturalismu.
2. Výcvik 30 multikulturních mediátorů z imigrantského prostředí, aby se zabývali obtížemi v rozrůznějících se pracovních komunitách v různých profesních oborech v regionu Tampere.
3. Učení se finštině v malých skupinách během učňovského školení.
4. Poradenství pro různé aktéry jako horizontální téma v rámci všech uvedených aktivit.

Školení pro pracovní komunity sestávalo z krátkých příležitostí s cílem zvýšit povědomí a z delších školicích programů, během nichž byly zaměstnancům poskytovány informace o imigraci, legislativě a různých kulturách, příležitosti k diskusi a ke zlepšení jejich interkulturních kompetencí, náborového procesu a uvedení nových zaměstnanců. Trvání a témata závisely na připravenosti a potřebách pracovní komunity. Školení byla podporována rozhovory a diskusemi s manažery a nadřízenými a v projektu byl vytvořen průvodce náborem pro zaměstnavatele s cílem podpořit v jejich organizacích rovné příležitosti. Také školicí programy byly navrženy tak, aby se staly produkty, které by instruktoři mohli používat i po skončení projektu.

V subprojektu Joensuu bylo doplněno spojení s managementem a vznikly v něm materiály pro výcvik řízení diverzity a samostatné učení. Materiál byl vytvořen ve spolupráci s místním veřejným sektorem v Joensuu s multikulturním okruhem klientů.

Výcvik interkulturních mediátorů vybavil 30 odborníků z imigrantského prostředí podobnými typy znalostí a dovedností jako mají zaměstnanci v pracovních komunitách. Vedle již uvedených dovedností byla tato skupina schopna vytvářet vnitřní vzájemná spojení a vést diskuse s lidmi z různých kulturních zázemí, což byla významná část výcviku, která dávala účastníkům nové příležitosti k rozvíjení interkulturních kompetencí a k využití znalostí kolegů na vlastním pracovišti. Tito lidé byli ve svých pracovních komunitách většinou prvními zaměstnanci z imigrantského prostředí a museli částečně fungovat jako průkopníci v homogenním prostředí. Výcvik také podpořil nové kontakty se zaměstnanci, odbory a třetím sektorem, protože fungoval jako diskusní fórum pro různé aktéry.

Několik zaměstnanců v odborném tréninku se navíc se souhlasem zaměstnavatele účastnilo týdenních výcvikových sezení. To se ukázalo jako velice významné, protože po ukončení výcviku pro imigranty a vstupu do pracovního života je jen málo příležitostí pokračovat v učení se finštině. Odvahu používat řeč, rozvoj odborných jazykových dovedností a mluvu v každodenních situacích považovali studenti za zvláště důležité. Výcvik bude po skončení projektu pokračovat u dalších učňů.

Výcvik pro imigranty v subprojektu v Lappeenranta byl zaměřen na dovednosti v informačních technologiích a dalších odborných oblastech s cílem zlepšit vyhlídky na nalezení zaměstnání. To bylo doplněno výcvikem pro instruktory o diverzitě a zvyšováním povědomí v řadách odborů, podniků a ve veřejném sektoru.

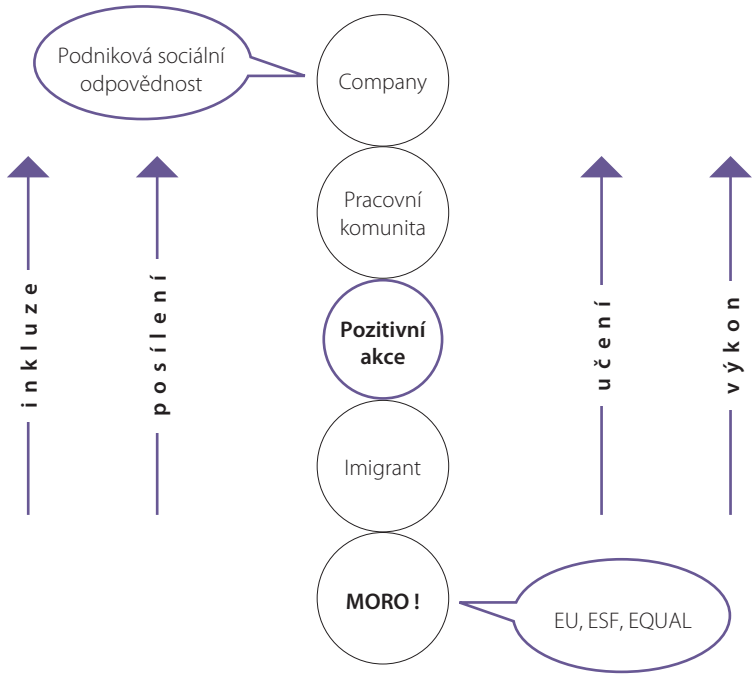
Všechny tyto modely učení mohou zaměstnavatelé, vzdělávací organizace nebo veřejný sektor propojit s dalšími typy pozitivní akce, například s finanční podporou náboru během prvních kroků imigranta ve finském pracovním životě, s podporou pro zaměstnavatele, aby zprůhlednili své náborové procesy, spoluprací s asociacemi imigrantů a s ovlivňováním činitelů s rozhodovacími pravomocemi.

Teoretický rámec projektu

V regionu Tampere byl rámec projektu popsán následovně:

Rámec je založen na teorii systémů, informačních teoriích, teorii komplexnosti a teorii sítí (viz Barabási 2002). Ústředním přesvědčením je společné učení mezi různými aktéry, kteří možná neměli jakékoliv předchozí spojení. Předpokládá se, že díky posilování učením a novými kontakty se u účastníků budou rozvíjet interkulturní kompetence a praktické dovednosti. Systém je financován Evropskou unií a předpokládá se, že podniky, které chtějí být úspěšné, propojí své učební procesy s firemní společenskou odpovědností, motivovanou samotnými podniky

Obrázek 1. *Rámec projektu MORO!*



a jejich odbory. Všechny tyto aktivity by měly vést ke společné pozitivní akci všech aktérů a ke zvýšení ochoty podniků podporovat inkluzi jako klíč ke spokojenosti svých pracovních komunit i k budoucímu úspěchu na globálním trhu.

Rozvíjení pozitivní akce je podporováno poradenstvím a konzultacemi s pracovníky projektu. Během projektu se hranice mezi poradenstvím a konzultacemi do značné míry vytrácela a konzultace pro pracovní komunity během výcvikových programů se staly podstatnější součástí poradenské práce, než tomu je během tradičních výcviků při zaměstnání ve školení pro imigranty ve vzdělávacím centru pro dospělé. Žádná část pracovního rámce nefunguje a nerozvíjí se bez osobního poradenství s jednotlivými studenty a bez konzultací s pracovními komunitami, manažery a nadřízenými.

Podle Etienne Wengera (1998) vytvářejí pracovní komunity pro společné učení různé skupiny a organizace a nováčci jsou do nich přijímáni díky tomu, že se učí nejdříve diskusi a až poté konkrétním kompetencím. Poradenství – a konzultace jako jeho formu – lze chápat jako metoda řízení a vyvažování těchto procesů v síti různých studentů a studijních organizací.

Individuální poradenství a mentoring

Projektová práce se týká rozvíjení a rozvoje, profesního růstu a učení, proto ji lze nejlépe popsat jako vzdělávací aktivitu. Z tohoto důvodu je aktivita založena na teorii filozofie výchovy. Cílem individuálního poradenství a mentoringu uskutečňovaného v rámci projektu je naučit se učit (Rauste, von Wright a von Wright 1994).

Možnost individuálního poradenství byla poskytnuta studentům pomocných kulturních studií a těm, kdo se účastnili pracovní praxe v projektu. Poradenství je vždy individuální proces. Je založeno na interakci a důvěře mezi poradcem a klientem. Během poradenství může student využít profesní dovednosti poradce jako zrcadlo aspektů svého vlastního odborného růstu. Jedním z nejdůležitějších aspektů je to, která odborná branže nejlépe odpovídá profesním dovednostem jedince. Poradenství může často nabýt rádcovské nebo podpůrné povahy (Onnismaa 2000).

Dalším rozměrem poradenských sezení je možnost, že se jako třetí osoba rozhovoru zúčastní zaměstnavatel. To vede k hodnotící diskusi o tom, jak pracovní praxe v pracovní komunitě uspěla a za jakých podmínek by mohla pokračovat nebo přejít do trvalého zaměstnání. Někdy se tyto rozhovory stanou konzultačními, když zaměstnavatel chce zvýšit různorodost v pracovní komunitě. Zaměstnavatel projevil zájem o školení s cílem zvýšit profesní dovednosti členů pracovní komunity. Někdy zaměstnavatel potřebuje informace o sociálních výhodách usnadňujících nábor nových pracovníků.

V některých případech vyjádřil zaměstnavatel zájem o způsoby, jak snížit jazykové překážky v pracovní komunitě. S tímto cílem někteří učni vedle praxe dostávali během trvání projektu na svém pracovišti lekce finštiny, ať už individuálně nebo v malých skupinách. Studenti zjistili, že jim tato výuka prospěla. Uváděli, že práce díky ní byla mnohem smysluplnější, školení pomáhalo při zvládání práce, mohli také v práci vyjádřit vlastní názory. Objevili význam samostatného učení.

Kromě zaměstnanců centra pro vzdělávání dospělých se projektu účastnili také lidé zaměstnaní pouze na dobu jeho trvání. To mělo podpořit profesní růst personálu projektu díky mentoringu. Účelem přitom je vytvořit zkoumavý přístup k práci, který zahrnuje neustálé hodnocení pracovních metod a postupů. Cílem bylo přenést zkušenosti, vize a know-how do pracovní komunity.

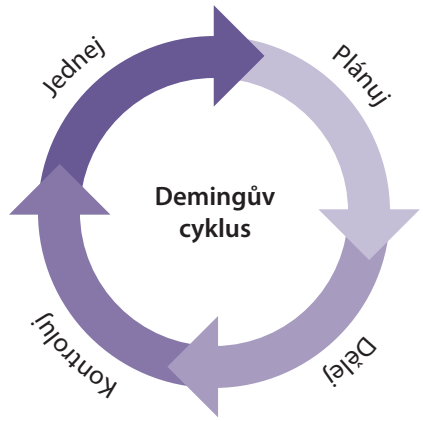
Mentoring může mít řadu různých forem. V tomto projektu byl prováděn formou dialogu. Méně zkušení pracovníci projektu byli vyzváni, aby se zapojili do párové práce jako aktéři v úzkém vztahu se zkušenějším pracovníkem. Zkušenější účastníci fungovali jako mentoři na dobrovolnické bázi.

Témata diskusí byla spojena s obsahem vlastní práce, s vlastní rolí zaměstnance, s řešením problémů, tvořivým myšlením a změnami. Mentoring sloužil také k předávání zkušeností a tichému informování mezi projektem a jeho mateřskou organizací. K prospěšným aspektům mentoringu patří nové a různé dimenze, vnášené do dialogu jako výsledek multiprofesního zázemí pracovníků projektu. Ve své nejlepší podobě dovoluje tento typ situací další odborný růst a vedle jednotlivce tak dokonce prospívá i společnosti (Keski-Luopa 2001).

Společný učební proces

Celou práci v projektech lze jednoduše vnímat jako společný učební proces a kvalitní práce mezi různými aktéry podle Demingova cyklu PDCA (viz obr. 2, například Lecklin 1997, 56). Jednotlivý projekt může být pouze jedním cyklem v tomto rozvoji, ale díky evropské spolupráci trvající po řadu let dokážeme nalézt postupy, které se osvědčí, a šířit je po celém kontinentu. Mezinárodní spolupráce je přitom rozhodující – jak pro učení, tak pro šíření.

Obrázek 2.
Demingův cyklus



Problémem v poradenství však je, že duševní procesy lidem brání v učení se tímto ideálním způsobem, který popisuje Wenger. V mysli každé ze stran – zaměstnavatelů, imigrantů, instruktorů, poradců i úředníků – existují předsudky a nenávist. Ty jsou založeny nejen na nepravdivých informacích, které lze zčásti ovlivnit lepší informovaností a školením, ale vycházejí také z mentálních úrovní, o kterých nechceme hovořit nebo pro ně dokonce ani nemáme jasná slova, totiž z úrovní, na kterých jsme se učili nevysloveným vysvětlením a rozvinuli procesy odmítání a v mnoha případech nevědomé obrany.

Oblasti, ve kterých nechceme pracovat nebo nepředpokládáme, že by v nich chtěli pracovat druzí, oblasti, které jsou vhodné pro imigranty, přístup do vedoucích pozic – začlenění a vyloučení různých skupin nebo osob na základě jejich zázemí nebo osobních charakteristik – to vše nás vede k vytváření nových podskupin a znovuvytváření nerovností. Protože tyto procesy probíhají v našich myslích a ne v otevřené diskusi a při rozhodování, všechny se od nejútlejšího dětství znovuvytvářejí a stávají se součástí naší mentální struktury – v určitých situacích jsme tak připraveni vylučovat, nenávidět, ničit a izolovat – veřejně nebo, častěji, skrytým způsobem.

Rovnost a efektivita v pracovním životě – jako v každé jiné oblasti života – se nemůže stát skutečností, neodkryjeme-li přinejmenším některé aspekty těchto mentálních procesů. Říkat „Já nejsem rasista" nebo „Nemám žádné předsudky" nestačí – rasismus i předsudky leží v našich myslích. Musíme otevřít nové cesty poznávání a překonávání svých omezení tím, že budeme zkoumat zákonitosti vytváření skupin a poznávat psychologické a sociální procesy, jež vedou k předsudkům a nenávisti.

Jedním z prvních kroků na cestě do 21. století je přístup dr. Farhada Dalala (2000, 2002) k porozumění sociálním kořenům osobních předsudků a nenávisti. Pohled dr. Dalala umožňuje pochopit význam příslušnosti ke skupině, sílu vztahů náležení a nepatřičnosti a definice pojmů „my" a „ne-my" odvozené z těchto východisek jako hlavních příčin jak kolektivního, tak individuálního myšlení a chování, jež vedou k vyloučení „druhých". Existují také další způsoby, jak po této nové cestě postupovat, jako například názor dr. Aarona Becka (1999), podle kterého jsou dysfunkční myšlenkové procesy vedoucí k vyjádření nenávisti v emocích i v jednání, a to dokonce i k lidem, kteří jsou nám blízcí, základem porušeného fungování v lidském životě, od osobní po mezinárodní úroveň.

Rozhodujícím bodem budoucích projektů může ve skutečnosti být hledání praktických řešení těchto teoretických rámců ve spolupráci s pracovními a menšinovými komunitami: jak promítnout teorie vysvětlující význam a vliv skupin a mentálních procesů do viditelných, dobře zavedených rozvojových programů, poradenství, konzultací a sledování.

Závěr

Úspěšný model pro zaměstnání tvoří trojúhelník mezi imigrantem, zaměstnavatelem a podpůrnými úřady a vzdělávacími organizacemi. K podpoře začlenění do pracovní komunity je nutné řešit problémy s dovednostmi i se vzájemnou integrací. Jádrem úspěchu je poradenství/konzultování vedoucí k pozitivní akci samotných aktérů.

Osvědčené postupy z těchto tří projektů nabízejí několik různých pohledů na motivaci, učení, podporu, posílení a inkluzi. Projekt Palapeli zdůrazňuje motivaci jednotlivce a celoživotní vzdělávání a doplňuje tento pohled zavedením různých podpůrných aktivit pro imigranty, kteří usilují o soulad mezi svým životem v nové společnosti a pracovním životem. Projekt Majakka-Beacon je založen na podporovaném zaměstnávání a posilování jako nástrojích pro vstup do pracovního života a osvětluje tyto pohledy tím, že dává příklady příležitostí pro podporu jednotlivce jako prostředek pro úspěch v interakci a hledání řešení na novém pracovišti.

Projekt MORO! zdůrazňuje přijetí pozitivní akce na pracovišti jako nástroje pro vzájemnost a inkluzi, která není možná bez skutečné sítě různých autorit, vzdělávacích organizací a pracovišť. Efektivní individuální poradenství v této síti je založeno na interaktivitě a na důvěře mezi poradcem a klientem, které mohou být podporovány dalšími praktickými činnostmi. To, zda bude proces úspěšný, velmi závisí na společném učení a vzájemné podpoře. Otázku imigrantů vstupujících do pracovního života však nelze zcela vyřešit, dokud nebudou dostupné hlubší studie o utváření skupin a o chování jednotlivců, které tvoří základ pro začlenění či vyloučení.

Otázky a úkoly

1) **Začátek integračního procesu.** Projekt Palapeli vykresluje obraz, ve kterém jsou jako rozhodující faktory pro úspěch v integraci vnímány koncepty sebeobrazu a motivace. Diskutujte se svými kolegy a s imigranty, jaký typ poradenství z tohoto pohledu potřebují imigranti během prvních tří let po vstupu do nové země. Jakou osobní odpovědnost má imigrant při hledání vlastního místa ve společnosti? Jak může imigrant v novém prostředí budovat a využívat svou síť kontaktů?

2) **Překročit práh do pracovního života.** V projektu Majakka-Beacon jsou za nástroje pro interakci i za praktická řešení na pracovišti vedoucí k integraci pokládány podporované zaměstnání a posilování. K vyjasnění tohoto názoru si vzpomeňte na práci, kterou dobře znáte. Popište jednotlivé úkoly a rozdělte je podle jejich frekvence. Které úkoly tvoří jádro práce? Které jsou spíše příležitostné? Jaký druh jazykových dovedností (čtení, mluvení, naslouchání, psaní) musí jedinec mít, aby obstál? Jmenujte několik funkcí, jako například klást otázky nebo přicházet s návrhy, které jsou podstatné pro dobré splnění tohoto úkolu. Jak nejlépe vysvětlíte význam tohoto typu diskuse zaměstnavateli i zaměstnanci?

3) **Pozitivní akce na pracovišti.** Projekt MORO! navrhuje použití pozitivní akce jako nástroje k proměně integrace ve vzájemný proces, vedoucí k hlubšímu začlenění všech zaměstnanců do pracovní komunity. Utvořte tedy malé skupiny a vymýšlejte nápady pro program pozitivní akce v organizaci, kterou dobře znáte, pro prosazení rovných příležitostí a přístup ke kariérnímu rozvoji pro všechny zaměstnance bez ohledu na jejich původ. Naplánujte některé iniciativy pro rozvoj a sledování procesu náboru a kariérního rozvoje i pro posílení propojení k různým minoritním skupinám jako zájemcům o zaměstnání.

4) **Poradenství v síti diverzity.** Tyto tři projekty významně podporují spolupráci, vzájemnost a sítě různých aktérů jako prostředky pro efektivitu a úspěch v poradenské práci. Jaké jsou praktické možnosti a akce, které mohou takové sítě posílit a odstranit překážky mezi místními partnery?

   a) Diskutujte se svými kolegy a partnery. Popište síť různých aktérů, pracujících s odborným výcvikem, zaměstnaností, učňovským školstvím, rozpoznáváním dovedností imigrantů a s integrací na pracovišti ve vašem regionu. Jaký typ rolí v síti mají? Jak silné nebo slabé jsou jejich kontakty navzájem a s imigranty a zaměstnavateli? Kdo skutečně těží z poskytovaných služeb? Jaký typ poradenských služeb poskytují (informace, vedení, poradenství, konzultace pro zaměstnavatele a pracovní komunity)? Kdo pečuje o vzájemnou integraci na pracovišti, vedoucí k inkluzi?

   b) Diskutujte s imigranty či skupinami imigrantů a zaměstnavateli nebo odbory. Popište síť ve vaší oblasti jako řetězec služeb viděných jejich uživateli (školení, zaměstnání, rozpoznání dovedností). Jaký druh překážek ve využívání dostupných služeb existuje (nedostatečná informovanost nebo spolupráce, zdroje, mentální překážky, vyloučení části klientů)? Jak se pohled zaměstnavatelů a imigrantů liší od pohledu poradců (výhody/nevýhody a možnosti/hrozby)?

Literatura

Antonovsky, A. 1979. Health, stress, and coping: New perspectives on mental and physical well-being. San Francisco: Jossey-Bass.

Barabási, A.-L. 2002. Linked: The new science of networks. Cambridge, MA: Perseus.

Beck, A. T. 1999. Prisoners of hate: The cognitive basis of anger, hostility, and violence. New York: HarperCollins.

Bond, G. R. & al. 2001: Implementing supported employment as an evidence based practice. Psychiatric Services 52 (3), 313–322.

Dalal, F. 2000. Taking the group seriously: Towards a post-Foulkesian group analytic theory. 2nd impression. London: Jessica Kingsley Publishers.

Dalal, F. 2002. Race, colour and the processes of racialization: New perspectives from group analysis, psychoanalysis, and sociology. New York: Brunner-Routledge.

Grünhage-Monetti E., Halewijn, E., Holland, C. 2003. ODYSSEUS – Second language at the workplace: Language needs of migrant workers. Organising language learning for the vocational/workplace context. Kapfenberg: European Centre for Modern Languages/Council of Europe Publishing.

Härkäpää, K., Ala-Kauhaluoma, M., Hyvärinen, M., Kokko, R.-L., Narumo, R. 2000. Tavoitteena työ. Tuetun työllistymisen kehitysnäkymiä. Helsinki: Kuntoutussäätiön työselosteita 21/2000. [Future perspectives of supported employment in Finland. Helsinki: Rehabilitation Foundation, Working Papers 21/2000.]

Keski-Luopa, L. 2001. Työnohjaus vai superviisaus. Työnohjausprosessin filosofisten ja kehityspsykologisten perusteiden tarkastelua. Oulu: Metanoia Instituutti. [Supervision or superwisdom. A study on philosophical and developmental psychological grounds of supervision process.]

Kymlicka, W. 1995. Multicultural Citizenship: A Liberal Theory of Minority Rights. Oxford: Clarendon Press.

Lecklin, O. 1997. Laatu yrityksen menestystekijänä. Jyväskylä: Kauppakaari. [Quality as a success factor in business.]

Matinheikki-Kokko, K., Koivumäki, K., Kuortti, K. 2003. The Development of Immigrant's Career Guidance. Labour political research 253. Helsinki: Department of Employment.

Onnismaa, J. 2000. Ohjaustyön etiikka ja ohjausasiantuntijuus. Teoksessa Onnismaa, J., Pasanen, H. & Spangar, T. (toim.): Ohjaus ammattina ja tieteenalana 2. Porvoo: PS-kustannus. [Ethics and expertise in counselling work. In Onnismaa

J., Pasanen, H. & Spangar T. (Eds.): Counselling as profession and a field of science 2.]

Peavy, R.V. 1997. Sociodynamic Counselling: A Constructivist Perspective for the Practice of Counselling in the 21st Century. Victoria, B.C. Canada: Trafford Publishing.

Rauste-von Wright, M. & von Wright, J.1994. Oppiminen ja koulutus [Learning and education]. Juva: WSOY.

Recommendation of integration-education for the adult immigrants. Ministry of Education 2001.

Wenger, E. 1998. Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity. Cambridge: Cambridge University Press.

Přežít mučení a válku – několik úvah o poradenství a terapii

Sabine Charpentier

Úvod 255
Identita 256
Mučení 257
Centrum Červeného kříže ve Stockholmu 258
Psychosociální hodnocení a multidisciplinární týmy 259
Multikulturní setkání 260
Ukázkový příklad 262
Závěr 263
Otázky a úkoly 264
Literatura 264
Webové stránky 265
Příloha 266

17 Kapitola

Úvod

Mezikulturní poradenství je větší výzvou, než si můžeme představit, a ještě více to platí, když se setkáme s těmi, kdo přežili mučení nebo válku. Jsou při tom zkoušeny mnohé rozměry existence člověka, z nichž nejmocnější je podvědomí, kde žijí andělé i démoni, naděje i obavy, tvořivé i ničivé touhy.

Tento text se zabývá poradenstvím pro lidi, kteří byli svědky nejtemnější stránky lidského srdce, nejodpornějších lidských činů: války, mučení, znásilňování. Pro lidi, kteří byli donuceni opustit své domovy, příbuzné, práci a usadili se v nové zemi, s novými sousedy, novým jazykem, daleko od všeho, co znali, žijí mezi blednoucí minulostí a nejistou budoucností. Kde se má poradce s takovým klientem setkat? Co je společným základem komunikace? Mučení má schopnost zredukovat jedince na mlčení, pro přeživí tak to, že jsou žádáni o sdílení názorů a že je jim naslouchán, to, že se o ně někdo zajímá a věří jim, může být mocnou uzdravující zkušeností samo o sobě (Gerrity a kol. 2001). Tyto úkoly však vyžadují určité další uvažování o různých dimenzích, obsažených v komunikaci s lidmi, kteří přežili mučení, válku a znásilnění. V tomto textu bude autorka uvažovat nad mezikulturními otázkami a zvlášť se zaměří na jev protipřenosu u poradce, který je nucen dívat se přímo do očí zla.

Mezikulturní komunikace se stala předmětem studií převážně kvůli marketingu zboží a služeb pro zákazníky na celém světě: neschopnost komunikovat s jinými kulturami ve světě obchodu začala vést ke ztrátě výnosů. Mezikulturní komunikace získala na významu také v mezinárodních mírových jednáních. Ale pokud jde o uprchlíky a žadatele o azyl, byla mezikulturní komunikace považována za záležitost nižšího řádu: neexistují peněžní pobídky motivující k učení, jak komunikovat s cizinci. Považuje se za samozřejmé, že je povinností cizince přizpůsobit se a integrovat do „naší" země, naučit se „naše" pravidla a jazyk. Autorka doufá, že lidé pochopí, jak velkou příležitostí a výzvou jsou mezikulturní setkání pro náš osobní rozvoj směrem ke svobodě, tvořivosti, sebenaplnění a zralosti. A jak je důležité pro naši společnost stát se živějším, více stimulujícím, dynamičtějším a různorodějším místem, kde bychom všichni mohli žít uspokojivým životem.

„Svoboda vyžaduje nejen rovnost příležitostí, ale i jejich rozmanitost. To také znamená toleranci pro ty, jimž se nedaří podřídit se standardům, které mohou být kulturně žádoucí, ale nejsou podstatné pro pokračování společnosti. Současná společnost v poskytnutí této tolerance často selhává."

(Bruno Bettelheim, 1985. Informed Heart, 95).

Identita

Koncept identity se při každé diskusi o mezikulturních tématech neustále vrací. Autorce se obzvlášť líbí definice C. G. Junga (1941), který tvrdí, že identita je předpoklad nevědomé mysli o podobnosti s prostředím. Identita je podle Junga specifická pro primitivní mentalitu („partecipation mistique" u Lévy-Bruhla) a pro vývojovou fázi raného dětství a poskytuje předpoklady pro *projekci* (projekce: obranný mechanismus, ve kterém má jedinec tendenci přičítat nepříjemné vnitřní obrazy nebo pocity jiné osobě /nositeli projekce/). Jung tvrdí, že ve jménu identity se lidé snaží zlepšovat u jiných, co by měli měnit spíše u sebe, a že možnost sugesce a psychické nákazy davu je založena právě na identitě. Podle Junga však může identita mít i pozitivní roli, pokud je spojena s vědomým sociálním postojem, který hledá svou reprezentaci ve vyšších morálních hodnotách, jako v přikázání „miluj bližního svého jako sebe sama".

Identita předpokládá znalost sebe sama, zvládání komunikace s okolím a pocit ucelenosti. Proces, který u jednotlivce vede k výše zmíněným vlastnostem, nazývá Jung procesem individuace, který spočívá ve snaze jednotlivce dosáhnout úplnosti. Dosažení úplnosti je založeno na integraci protikladů, jako je dobro a zlo, maskulinita a feminita. Jak sám Jung píše, *„Není světla beze stínu a není psychické úplnosti bez nedokonalosti. Ke svému dovršení nevolá život po dokonalosti, ale po úplnosti; a k tomu je potřebný trn pod kůží, trpění vadami, bez kterých by nebyl žádný pokrok a žádný vzestup."* (cit. in 1974, 233). Podle Junga může být proces individuace narušen identifikací s konkrétní kulturou, národem, kmenem apod., protože takové identifikace jsou jen náhražkami reálného procesu individuace. Identifikovat se se skupinou nebo ideologií usnadňuje podvědomé mysli promítání nežádoucích rysů, které lze jen obtížně integrovat do osobnosti, do vnější cílové skupiny. Nakonec Jung prohlašuje, že je povinností každé lidské bytosti integrovat tmavou i světlou stránku své osobnosti a nepromítat nepohodlné podvědomé strachy nebo přízraky do ostatních.

Diagnózou, kterou nejčastěji dostávají ti, kdo přežili válku a mučení, je tzv. posttraumatická stresová porucha (Post-Traumatic Stress Disorder, PTSD), která je úzce vázána na identitu. Nejextrémnější formu posttraumatické disociace vidíme u pacientů, kteří trpí disociační poruchou identity (van der Kolk a kol. 1995). Posttraumatická stresová porucha je přirozenou emoční reakcí na hluboce šokující a rozrušující zkušenost. Je to *normální* reakce na *abnormální* situaci. Podle van der Kolka je cílem terapie najít způsob, jak lidé mohou uznat reálnost toho, co se přihodilo, aniž by museli znovuzakoušet utrpěné trauma. Má-li k tomu dojít, nestačí vzpomínky jen odhalit: je třeba je upravit a transformovat, tj. umístit do odpovídajícího kontextu a rekonstruovat do neutrálního nebo smysluplného příběhu. Tak se v terapii vzpomínání paradoxně stává spíše aktem tvoření než statickým záznamem událostí, který je charakteristický pro vzpomínky vycházející z traumatu (van der Kolk a kol. 1995). Tabulky 1 a 2 ilustrují, jak jednoduchá a složitá forma PTSD ovlivňuje různé oblasti existence.

Mučení

Cílem mučení je záměrně působit někomu silnou bolest a utrpení se specifickým cílem. Mučením může režim získat informace nebo vynutit přiznání. Mučení může být také použito jako trest. Pouhé vědomí možnosti mučení je používáno k vyvolání hrůzy a strachu v populaci a často tak slouží jako prostředek masového politického útlaku. Cílem mučení není zabít, ale způsobit fyzické i duševní zranění. Ponižující a bolestivé prostředky mučení slouží k postupnému zlomení osobnosti jedince, aby cítil hanbu, vinu a sebeopovržení.

V *Úmluvě proti mučení a jinému krutému, nelidskému či ponižujícímu zacházení nebo trestání,* která byla přijata OSN v roce 1984, je mučení definováno takto:

„Pro účely této Úmluvy výraz „mučení" znamená jakékoliv jednání, jímž je člověku úmyslně působena silná bolest nebo tělesné či duševní utrpení s cílem získat od něho nebo od třetí osoby informace nebo přiznání, potrestat jej za jednání, jehož se dopustil on nebo třetí osoba nebo z něhož jsou podezřelí, nebo s cílem zastrašit nebo přinutit jej nebo třetí osobu nebo z jakéhokoliv jiného důvodu založeného na diskriminaci jakéhokoliv druhu, když taková bolest nebo utrpení jsou působeny veřejným činitelem nebo jinou osobou jednající z úředního pověření nebo z jejich podnětu či s jejich výslovným nebo tichým souhlasem. Toto vymezení nezahrnuje bolest nebo utrpení, které vznikají pouze v důsledku zákonných sankcí, jsou od těchto sankcí neoddělitelné nebo jsou jimi vyvolány náhodou."

Všechny státy, které Úmluvu podepsaly, se zavázaly k zákazu mučení ve svých zemích a k poskytnutí nezbytné péče obětem mučení. Ratifikací Úmluvy na sebe Švédsko vzalo odpovědnost za podporu a pomoc mučeným uprchlíkům, poskytnutí odpovídajícího školení pro péči a léčení obětí mučení a za úsilí odhalit mučitele a předat je spravedlnosti.

Podle několika zdrojů, mezi jinými Mezinárodního výboru pro rehabilitaci obětí mučení (International Rehabilitation Council for Tortured Victims, IRCT) v Dánsku, se mučení stále používá ve více než 100 zemích. A to dokonce i v zemích, které ratifikovaly Úmluvu (Centra Švédského červeného kříže pro oběti mučení 2003).

Následky mučení u lidské bytosti jsou mnohostranné a k vysvětlení této otázky jako celku je zapotřebí mnoha psychosociálních konceptuálních modelů, k nimž patří mimo jiné teorie učení, zpracování informací, sociálně kognitivní modely, modely sociální opory, rozvojové modely a naučená bezmocnost (Fairbank a kol. 2001). Je důležité vzít v úvahu všechny různé aspekty způsobů, jakými traumatické zážitky ovlivňují celý život člověka.

Centrum Červeného kříže ve Stockholmu

Od roku 1918 bylo jedním z úkolů Mezinárodního výboru Červeného kříže (International Committee of the Red Cross, ICRC) navštěvovat uvězněné osoby. Během roku 2002 delegáti ICRC navštívili 44 063 vězňů na 1 566 místech věznění v 75 zemích. Jejich cílem je pracovat na zlepšení podmínek ve vězeních a dát vězňům příležitost obnovit kontakt s rodinou prostřednictvím zpráv Červeného kříže. Mimo to slouží tyto návštěvy dalšímu důležitému účelu. Díky skutečnosti, že Červený kříž registruje vězně a pravidelně je navštěvuje, se snižuje riziko, že by vězni zmizeli, byli podrobeni mučení nebo jinému krutému zacházení. Tímto způsobem práce také Červený kříž získává konkrétní znalost situace, kterou uprchlíci zakoušejí.

Centrum Červeného kříže pro oběti mučení (Red Cross Centre for Victims of Torture, RKC) existuje ve Stockholmu od roku 1985. Další centra mají svá sídla v Malmö (1988), Skövde (1991), Uppsale (1996) a Falunu (1998). V těchto centrech se pro traumata z mučení a války léčilo přes 6 000 uprchlíků a žadatelů o azyl. Jakmile vešlo ve známost, že v RKC probíhají léčebné programy pro oběti mučení, lékaři ze zdravotních center sem doporučovali vzrůstající počet lidí. Jiní přicházejí na doporučení od psychiatrů, sociálních pracovníků nebo personálu z center pro uprchlíky. Některým pomohou naše centrum najít příbuzní nebo přátelé, zatímco jiní přicházejí sami, protože Červený kříž jim nabízí bezpečí. Ve Stockholmu a Malmö přichází každý třetí klient do centra z vlastní iniciativy.

RKC nabízí léčení zajišťované širokým okruhem odborníků. Jako členové jednotného léčebného týmu pracují lékaři, psychologové, psychoterapeuti, psychiatři a tlumočníci. Ve všech centrech náš profesionální tým získal znalosti a zkušenosti, jak jednat s lidmi z různých kulturních zázemí. Multidisciplinární týmy jsou nezbytné pro ohodnocení klientovy zdravotní situace z holistického hlediska a psychosociální perspektivy.

Otřesné zkušenosti, které klienti Červeného kříže podstoupili, zůstanou součástí jejich života. Cílem naší terapie je, aby každý klient v nejvyšší možné míře dokázal znovu nabýt duševního i fyzického zdraví ve vztahu ke své vlastní individuální kapacitě. Čas, který je k tomu potřebný, se liší případ od případu. Pomoc a podporu během období léčení často potřebuje také klientova rodina.

Psychosociální hodnocení a multidisciplinární týmy

Každý člověk má naprosto jedinečnou životní historii. Proto musí být terapie individuálně přizpůsobena a musí vycházet z hluboké důvěry mezi klientem a poradcem. Během úvodního léčení je pro výsledek rozhodující čas a trpělivost. Každá osoba, která je do terapeutického centra Červeného kříže doporučena, začíná jedním nebo více úvodními rozhovory, při nichž se vytvoří plán dalšího léčení podle celkové životní situace klienta. V integrovaném hodnocení jsou propojeny zdravotní, psychologické a sociální potřeby.

Setkání s uprchlíkem, který přežil mučení nebo válku, je obzvlášť citlivou záležitostí. Klienti přicházející do Centra Červeného kříže pro mučené uprchlíky často ve Švédsku už po určitou dobu bloudili džunglí úřadů a setkali se s velkým počtem sociálních pracovníků, sekretářek, lékařského personálu atd. Proto se často cítí ztracení a stále nezískali celkovou představu, jak švédský zdravotní nebo sociální systém funguje. To je velmi pokořující, tím spíše pro někoho, jehož sebedůvěra už trpí v důsledku minulých traumat. Naše práce na počátku často spočívá v obnovování přerušených spojení mezi klientem a sociálními institucemi. Nedorozumění v komunikaci a neschopnost navázat vztah důvěry tvoří největší překážky pro klientovu schopnost integrovat se do nové hostitelské země a jsou nejčastěji prožívány jako opětovná traumatizace.

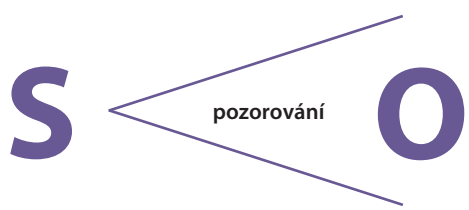
Beznaděj a bezmocnost jsou tytéž pocity, které klienti prožívali ve vězení, když neměli nad událostmi žádnou kontrolu. Proto se naše práce může občas podobat spíše práci sociálního pracovníka než psychoterapeuta. Ačkoliv většina našich odborníků v centru má psychodynamické zázemí, při práci s tímto typem klientů dostává psychoterapie mnohem širší význam. Je nemožné léčit trauma bez toho, abychom vzali v úvahu celou životní situaci člověka. Terapeuti, kteří příliš striktně lpějí na své profesionální identitě a nejsou schopni přizpůsobit se v úkolech a komunikaci, dlouho nevydrží. Rekonstrukce pocitu sebeúcty je dlouhý proces, který zahrnuje všechny dimenze klientova života: od potřeby přístřeší až po schopnost dělat plány potřebné k seberealizaci. Je důležité, aby terapeut byl otevřený diskusi o různých oblastech existence klienta a necítil se ohrožován ve své profesionální roli. Psycholog může například tápat, jakým terapeutickým přínosem přispěl, když vysvětloval dopis nebo telefonoval na pracovní úřad či sociálnímu pracovníkovi, ale tyto věci přispívají ke zlepšení klientova pocitu spokojenosti a jsou často nezbytné k vytvoření důvěrného vztahu (von Kaehne 2001).

Zkušenost personálu Centra Červeného kříže vyústila do praktického souboru otázek (tabulka 3), který terapeuti využívají, aby dostali ucelený obraz klienta, který obsáhne všechny oblasti jeho existence. Ať jsou problémy jakékoliv, soustředíme se na celou životní situaci jedince. Ptáme se na zemi původu, jazyky, potřebu tlumočníka, datum příchodu do země, kdy klient získal povolení k trvalému pobytu, rodinné podmínky, bydlení, vzdělání v rodné zemi a ve Švédsku, na předcházející kontakty s lékaři a psychiatry, jaké léky klient užívá, popis fyzických obtíží, popis psychických obtíží, zázemí, potřebu pomoci a samozřejmě na to, zda má zkušenost s mučením, protože to je nezbytným kritériem k přijetí na léčení v centru. Ohodnotit všechny výše zmíněné faktory zabere tři sezení. Velice se snažíme, aby otázky nezněly jako výslech, protože víme, že naši klienti prošli už příliš mnoha. To může znít jako samozřejmost. Ovšem komunikace s uprchlíky znamená setkání s lidmi se širokým spektrem kulturních odlišností, a naše klinická příprava je sotva dostatečná, abychom to vše mohli rozplést. Šíře oblastí, propojených v komunikaci napříč kulturami a s těmito pacienty, může pro poradce znamenat velkou výzvu a k podstoupení tohoto dobrodružství má zapotřebí velké odvahy.

Multikulturní setkání

„Ohrožena" není pouze profesionální identita, poradce je testován v mnoha dalších směrech své existence. Když poradce komunikuje s lidmi z jiných kultur, může být podroben zkoušce jeho pocit celistvosti (v Jungově pojetí), znalosti sebe sama, pocit zvládání komunikace s okolím a soudržnosti. Poradce nemá žádnou přihrádku, kam by klienta zařadil, diagnostický systém je nedostatečný, poradce sám se ztrácí v džungli postřehů, emocí, příběhů, slov, jazyků, slz i smíchu ... a musí se snažit neutopit a udržet si důstojnost zkušeného profesionála. Máte-li to zvládnout, měli byste mít dobrý smysl pro humor, umět dobře komunikovat, pokud možno znát jeden nebo dva jazyky a být schopni vypořádat se s organizačním chaosem (von Kaehne 2001).

Chaos často představuje hrozbu pro náš pocit identity. Strach z chaosu vede poradce k tomu, aby se ještě silněji přimkl ke svému bezpečnému systému kategorizace a uspořádání skutečnosti. Poradce začne být rigidnější a klient se stane jeho nepřítelem, ohrožením. Výsledkem toho je komunikace subjekt-objekt, ve které poradce/subjekt promítá svou úzkost na pozorovaný objekt/klienta. V takovém vztahu se nesdílí žádný společný základ, je to statický jednostranný vztah, plodná půda pro předsudky a xenofobii (viz obr. 1).

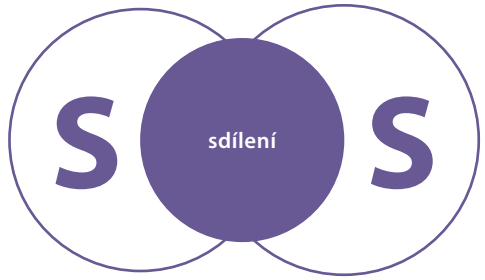


Obrázek 1.
Komunikace subjekt-objekt

V západní tradici přejala věda místo náboženství a my uctíváme vědu stejným způsobem, jako naši předkové své bohy. Racionalismus byl reakcí na krvavé doby inkvizice; stačí podívat se kolem sebe, abychom viděli, že pokud jde o vzájemnou komunikaci na tomto světě, nedosáhli jsme vyšší zralosti. Vzdělání z nás neudělalo lepší lidi. V jedné studii (Sidanius a kol. 1996) se dozvídáme, že rasismus není nutně spojen s nevědomostí – naopak, roste s kultivovaností danou vzděláním. Je naprosto jasné, že vzdělání v psychologii nám nezabrání padnout do pasti rasismu a předsudků; musíme najít jiné způsoby, jak získat lepší komunikační dovednosti a plodnější postoje. Romanopisec Tahar Ben Jelloun, který podle názoru autorky velkou měrou přispěl k evropské mezikulturní komunikaci, píše (1984, 1998), že jediným způsobem, jak změnit postoje lidí, je pracovat s postoji dětí. Prohlašuje, že pro dospělé je změna postojů nemožná. Tento pesimistický názor byl důsledkem jeho práce, kdy se snažil přimět ke změně postojů dospělé ve Francii. Největším úkolem při setkání s lidmi z jiných kultur je ovšem to, že bychom se měli naučit být v takové situaci jako děti, které se učí všechno od nuly. S humorem, pokorou a dobrodružným duchem budeme otevření ke zkoumání starých přesvědčení a odstraňování slepých skvrn.

Existují moderní vyučovací metody, které jsou založeny na zcela novém způsobu nahlížení na to, jak se lidé učí novým věcem. Jednou z nich je *sugestopedie*, což je fenomenální metoda používaná k učení nových jazyků – jejími nástroji jsou hraní rolí, hry, relaxační techniky, humor, umění atd. Sugestopedie je vyučovací metoda vycházející z moderního chápání toho, jak funguje lidský mozek a jak se učíme co nejefektivněji. Byla vyvinuta bulharským lékařem a psychoterapeutem Georgim Lozanovem (Lozanov 1978). Termín sugestopedie, odvozený od sugesce a pedagogiky, se často používá volně jako označení pro podobné intenzivní učební přístupy. Sugestopedie se původně uplatňovala především ve výuce cizích jazyků. Často se tvrdí, že s pomocí sugestopedie si lze jazyk osvojit přibližně třikrát rychleji než konvenčními metodami. Nyní se tato metoda používá v řadě dalších oblastí. Podle mého názoru se dokáže velmi dobře uplatnit při výuce mezikulturní komunikace a umí pomoci lidem měnit negativní nebo ustrnulé postoje vůči jiným kulturám.

Ideální komunikace je taková, která se odehrává mezi dvěma subjekty, jež se vzájemně respektují, a ve které dva lidé sdílejí společný základ (viz obr. 2).



Obrázek 2.
Komunikace subjekt-subjekt

Zajištění pozice subjektu pro klienta v naší komunikaci vyžaduje, abychom se vcítili do jeho kůže a sdíleli realitu, jež rozhodně není právě pohodlná, zvláště když jednáme s lidmi, kteří byli mučeni. V takových případech je poradce vlastně nucen být svědkem děsivých událostí, které mají moc jím hluboce otřást, je nucen hledat smysl existence a porozumět brutální realitě a občas cítí, že se topí v oceánu zla.

Chápání poradenství se značně různí od člověka k člověku a napříč kulturami. Nikdy nemůžeme zobecňovat, ale síla terapeutického dialogu je v mnoha zemích naprosto neznámá, dokud člověk nemá příležitost ji zažít. Jedna afghánská žena mi k mému překvapení poté, co ke mně dlouho docházela do Centra, řekla, že vždycky věřila, že jí mohou pomoci jen doktoři, pilulky a injekce, a že je ohromena tím, jak jí pomohlo jen s někým mluvit. Požadavky na zásah lékaře, pilulky, injekce nebo jiná konkrétní a hmatatelná řešení představují velký tlak na poradce a není vždycky možné ustavit vztah důvěry, když nechceme nechat klienta tuto cestu vyzkoušet. Klienti často hovoří s poradcem, jako by to byl lékař, a někdy také může poradci to, že působí dojmem lékaře, vyhovovat, protože tak získá věrohodnost... V jiném případě měla klientka nesmírné bolesti, ale neměla odvahu setkat se s lékařem: doktoři jsou ti, kdo po návštěvě u ní ve vězení sdělili, že je na tom dost dobře na to, aby byla mučena dále. Jiní klienti mohou mluvit velmi intimním způsobem, na jaký nejsme ve skandinávských zemích zvyklí; mohou si do nás promítat pozitivní postavu významného příbuzného, ztraceného ve válce nebo vězení. To může zvýšit smysluplnost toho, aby klient otevřel své srdce naprosto cizímu člověku.

V každém z výše zmíněných případů je poradce konfrontován s vlastním pocitem integrity (identity) a je nucen přijímat jiné role, aby mohl vzniknout nezbytný vztahu důvěry. Tuto dovednost lze získat pouze zkušeností a schopností udělat ze sebe blázna, a to ne jednou... Tato situace může vést poradce k tomu, že bude klienta vinit z neschopnosti přiměřeně se integrovat do určitého kulturního, zdravotnického nebo sociálního kontextu. Poradce mohou zaplavit pocity bezradnosti a bezmoci, a vzniká nebezpečí, že bude tyto pocity promítat do klienta.

Ukázkový příklad

XX je mladý muž s univerzitním vzděláním ze země na Středním východě. Trpí komplikovaným stupněm PTSD (tabulka 2). Byl mnoha způsoby krutě mučen, mezi jiným musel být přítomen znásilnění své matky, na dlouhou dobu byl zavřen do rakve, viděl popravy ostatních, byl podroben předstírané popravě, byl izolován a slovně i jinými činy ponižován. V době posouzení v centru Červeného kříže žil v domě s několika známými, které získal ve Švédsku, ale už zde nebyl vítán kvůli hlasitým výkřikům během noci, způsobeným nočními můrami. V domě žily také dvě děti, které se ho stále více bály. Od nikoho se mu nedostalo pomoci při hledání místa, kde by mohl bydlet, takže často zůstával celou noc venku v metru, aby rodinu nerušil. V naprostém zoufalství se několikrát pokusil o sebevraždu a skončil na krátkou dobu na psychiatrii. Během 45minutových sezení jsme využívali tlumočníka.

V plánu léčení je na prvním místě najít mu co nejdříve ubytování. K tomu musím kontaktovat mnoho sociálních pracovníků, kteří se s XX setkali. Nikdo z nich si samozřejmě nebyl vědom rozsahu traumatizace, kterou XX trpí, takže mým úkolem je také (se souhlasem XX) vše jim vysvětlit. XX má pocit, že lidé, s kterými se setkal, k němu byli hrubí a agresivní, já se však domnívám, že komunikace byla předpojatá vzhledem ke kulturním odlišnostem a k obtížím XX důvěřovat lidem. Potřeboval se s těmito lidmi znovu spojit, protože představují jeho jedinou síť kontaktů v této zemi. Ve Švédsku nemá rodinu ani žádné přátele, takže v této chvíli jeho jediné kontakty jsou sociální pracovníci, psychiatrie a centrum Červeného kříže. Po určité době získává prozatímní byt a lepší vztah k sociálním pracovníkům. To je okamžik, kdy začíná být schopen hovořit o mučení, začíná myslet na to, že by si našel nové přátele a mohl se učit švédsky.

Bohužel, když se uprchlíci dostanou do této země, žádosti často přicházejí v opačném pořadí. Mají například důvěřovat sociálním pracovníkům natolik, aby byli schopni hned hovořit o mučení, a pak by měli docházet na lekce švédštiny dříve, než mají kde bydlet. V tomto případě byl rozdíl hned na počátku terapie v tom, že jsme měli dost času na rozhovory a měli jsme k dispozici tlumočníka. Tak jsme mohli vyjasnit případná nedorozumění a překonat zjevné kulturní rozdíly, a tak vytvořit důvěryhodnou komunikaci a uvolněnou atmosféru. To jsou základní předpoklady úspěšného poradenství. Zásadní význam však měla také moje ochota zabývat se praktickými problémy a spolupracovat s ostatními zaměstnanci sociálních služeb – jinými slovy, nemohla jsem zůstat zaklíněná ve své profesní identitě psycholožky. Dalšími kroky v léčení poté, co bylo připraveno společné pole pro komunikaci, byla psychoterapie a zpracování traumatických zkušeností XX. Rolí poradce je často právě připravit toto společné pole tak, aby klient mohl následující psychoterapii co nejlépe využít.

Závěry

Ukazuje se, že společné pole, které poradci sdílejí s klienty, je bojištěm, na kterém se všichni účastní téže bitvy proti zlu. Je to velmi ožehavá a složitá bitva, jejíž frontovou linií je úzká hranice (uvnitř nás) mezi péčí a krutostí (Igra 2001). Místo přijetí zla vytváříme polarizovanou realitu, kde „my" jsme dobří a „oni" zlí. „Oni" jsou lidé, představující kulturu mučitele a tedy i mučeného. Nedokážeme sdílet tak bolestnou realitu, ve které jsou lidé schopni tak hrůzných činů. Jestliže jsou toho schopni lidé, můžu toho být schopen třeba i já... Chtěli bychom zůstat v pozici pozorovatele, ale abychom mohli terapeuticky pracovat, musíme navázat vztah, a abychom získali důvěru, musíme být schopni *soucitu*[1] (*sou* + *cítění* znamená schopnost *cítit společně*) a sdílení. Tak se vytváří společná půda pro komunikaci, kde jsou moje pravidla rovna tvým.

Neschopnost lidských bytostí začlenit do vlastního života temnou stranu je tak velká, že může mít smrtelné následky: válku, genocidu, rasismus. Potřebujeme prostředky k překročení stavu dualismu, který rozštěpil evropskou Psyché v ideální vidění života a materiální vidění života. Dnes můžeme věřit v pečující stát, ve všeobecný mír, v rovnost lidí, ve věčná lidská práva, ve spravedlnost, pravdu a můžeme se snažit vybudovat „dokonalou společnost", kde nebude zlo přítomno. Smutná pravda je, že reálný život člověka se skládá ze souhrnu nevyhnutelných protikladů, ze dne a noci, zrození a smrti, štěstí a neštěstí, dobra a zla. Nemáme ani jistotu, že jedno zvítězí nad druhým, že dobro překoná zlo nebo radost zvítězí nad bolestí. Život je bojiště. Vždy byl a vždy bude – a kdyby tomu tak nebylo, existence by došla ke konci. Nové ideologie, dokonce i když jsou ve vzájemném rozporu, slibovaly vybudování dokonalých společností, kde už lidé nebudou muset trpět, a každý, kdo ideologii nenásledoval, se stával nositelem zla, nepřítelem, „jiným", který je vinen vší hanbou. Ale jak říká Jung *„[...] nikdo nestojí mimo kolektivní stín lidstva. Obviňovat druhé za zlo je totéž, jako ztrácet možnost vnímat je v nás a tak ztrácet schopnost vypořádat se s ním."* (Jung 1957 cit. z von Franz 1972).

Jak tvrdí R. D. Laing (1967), rozpory nás burcují z naší dřímoty a nutí nás vidět naše vlastní hledisko skrze kontrast s někým, kdo ho nesdílí. Ale my takovým konfrontacím vzdorujeme. Historie kacířství všech druhů dosvědčuje více než tendenci přerušit komunikaci s těmi, kdo zastávají odlišná dogmata či názory (exkomunikovat je): podává svědectví naší netolerance k odlišným základním strukturám zkušenosti. Zdá se, že potřebujeme sdílet společný význam lidské existence, dávat s druhými společný smysl světu, udržovat konsensus.

Uvědomíme si, že My a Oni jsme stíny jeden druhého? My jsme Oni pro Ně a Oni jsou Oni pro Nás. Kdy se závoj zdvihne? Kdy se šaráda změní v Karneval? Světci možná stále ještě líbají malomocné. Je nejvyšší čas, aby malomocní políbili světce. (R. D. Laing, 1967. The Politics of Experience, 83)

1| [pozn. překl. – anglický výraz pro soucit je v této souvislosti možná ještě silnější: *compassion* = *com* + *passion* = s(polu) + utrpení = *trpět společně*]

Otázky a úkoly

1) Uvědomujete si, že vysoké procento uprchlíků, se kterými se setkáte v poradenství, bylo vystaveno mučení? Víte, jaké je toto procento ve vaší zemi?

2) Jak byste s vaším klientem přistupovali k tématu mučení a jak byste se postarali o to, aby se mu dostalo správné psychoterapeutické péče? Diskutujte o tom se svými kolegy.

3) Když se setkáte s uprchlíkem, zjišťujete obvykle dopodrobna jeho životní příběh a jste si vědomi možnosti zkreslení paměti v důsledku PTSD? Jaká je role takového životního příběhu v poradenství pro uprchlíky a jak se nejlépe přiblížit ke zkreslené paměti? Diskutujte o těchto otázkách se svými kolegy.

4) Máte dobré informace o různých metodách mučení? Různé režimy preferují různé způsoby mučení. Může být užitečné mít představu, jak tomu bylo v zemi vašeho klienta uprchlíka. Vyhledejte informace o různých metodách mučení (například na internetu) a podělte se o ně se svými kolegy.

5) Jak se cítíte ve své profesní roli? Máte pocit, že jste dobrým spojovacím článkem s ostatními pomáhajícími profesionály, a to v obou směrech?

6) Jak reagujete, když slyšíte hrozné příběhy z války, o znásilňování a mučení? Cítíte, že dokážete zůstat soustředění a podporovat klienta? Co byste mohli udělat, abyste lépe zvládali svou případnou bezmoc v takových situacích?

Literatura

Ben Jellun, T. 1998. Il razzismo spiegato a mia figlia [Racism Explained to My Daughter]. Milano: Bompiani.

Bettelheim, B. 1991. The Informed Heart. Harmondsworth: Penguin Books.

Fairbank, J. A., Friedman, M. J. & Basoglu, M. 2001. Psychosocial models. In E. Gerrity, T. M. Kaene & F. Tuma (Eds.) The mental health consequences of torture. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers, 65–72. http://www.ncptsd.org/documents/fairbank__psychosocial_16262.pdf (18.12.2004)

Gerrity, E., Kaene, T. M. & Tuma, F. 2001. Future Directions. In E. Gerrity, T. M. Kaene & F. Tuma (Eds.) The mental health consequences of torture. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers, 335–341.

http://www.ncptsd.org/documents/gerrity__future_direct_16279.pdf (18.12.2004)

Jung, C.G. 1941. Psykologiska Typer [Psychological Types]. Stockholm: Natur och Kultur.

Jung, C.G. 1974. Dreams. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Igra, L. 2001. Den tunna hinnan [The thin membrane]. Natur och Kultur Stockholm

Laing, R. D. 1967. The politics of experience. London: Penguin Books.

Lozanov, G. 1978. Suggestology and outlines of suggestopedy. New York: Gordon & Breach.

Sidanius, J., Pratto, F. & Bobo, L. 1996. Racism, conservatism, affirmative action, and intellectual sophistication: A matter of principled conservatism or group dominance? Journal of Personality and Social Psychology 70 (3), 476–490.

The Swedish Red Cross Centres for Victims of Torture 2003. Torture – an encounter with death. Stockholm, Solna: (Swedish Red Cross publ.)

van der Kolk, B. A., van der Hart, O. & Burbridge, J. 1995. The Treatment of Post Traumatic Stress Disorder. In S. Hobfoll & M. de Vries (Eds.), Extreme stress and communities: Impact and intervention (NATO Asi Series. Series D, Behavioural and Social Sciences, Vol 80). Norwell, MA: Kluwer Academic.

http://www.trauma-pages.com/vanderk.htm (18.12.2004)

Von Franz, M-L. 1998. C. G. Jung. C. G. Jung – His Myth in Our Time. Inner City Books, Toronto, USA.

Von Kaehne, P. 2001. Working with refugees and asylum seekers. BMJ Career Focus, March 2001 http://www.careerfocus.bmjjournals.com (18.12.2004)

Webové stránky

The Red Cross Centre for Victims of Torture in Stockholm:
http://www.redcross.se/rkcstockholm /

IRCT – International Rehabilitation for Torture Victims (Denmark):
http://www.irct.org/usr/irct/home.nsf

International Committee of the Red Cross:
http://www.icrc.org /

Příloha

TABULKA 1
Jednoduchý stupeň PTSD (Posttraumatické stresové poruchy), (DMS IV)

A. Vystavení události ohrožující život

Intenzivní subjektivní distres při vystavení události ohrožující život

B. Znovuprožívání traumatu

Opakující se vtíravé vzpomínky nebo znovupřehrávání, opakující se sny
Náhlé chování nebo pocit, jako by se traumatická událost opakovala
Intenzivní distres při znovuvystavení událostem připomínajícím trauma
Fyziologická přecitlivělost při znovuvystavení

C. Přetrvávající vyhýbání se nebo utlumení celkové citlivosti

Snaha vyhnout se myšlenkám nebo pocitům spojeným s traumatem
Snaha vyhnout se aktivitám
Psychogenní amnézie
Menší zájem o významné aktivity
Pocity odpoutání nebo odcizení
Pocit zkrácené budoucnosti

D. Přetrvávající symptomy zvýšeného vzrušení

Obtížné usínání nebo přerušovaný spánek
Podrážděnost nebo návaly hněvu
Obtíže se soustředěním pozornosti
Nadměrná bdělost
Nadměrné úlekové reakce

TABULKA 2
Komplikovaný stupeň PTSD

I. Změny v regulaci afektu a impulsů

A. Regulace afektu
B. Ztlumení hněvu
C. Sebedestruktivita
D. Sebevražedné myšlenky
E. Obtíže v harmonizaci sexuálního vztahu
F. Přehnané riskování

II. Změny pozornosti a vědomí

A. Amnézie
B. Přechodné disociativní epizody a depersonalizace

III. Somatizace

A. Trávicí systém
B. Chronické bolesti
C. Kardiovaskulární symptomy
D. Symptomy konverze
E. Sexuální symptomy

IV. Změny v sebepercepci

A. Neúčinnost
B. Stálé poškození
C. Vina a zodpovědnost
D. Stud
E. Nikdo nemůže rozumět
F. Minimalizace

V. Změny v percepci pachatele

A. Přijímání zkreslených přesvědčení
B. Idealizace pachatele
C. Zabývání se ubližujícím pachatelem

VI. Změny ve vztazích s druhými

A. Neschopnost důvěřovat
B. Reviktimizace
C. Viktimizování jiných

VII. Změny v systému významů

A. Zoufalství a beznaděj
B. Ztráta dříve vyznávaných přesvědčení

TABULKA 3
Otázky pro počáteční posouzení

Země původu
Jazyk, potřeba tlumočníka
Data příjezdu do Švédska a povolení k trvalému pobytu
Rodinná situace
Ubytování
Vzdělání a zaměstnání v domovské zemi
Popis psychologických problémů
Předchozí kontakt s terapeuty
Popis fyzického stavu
Kontakty s lékaři
Medikace
Zázemí
Současná situace
Potřeba pomoci
Ohodnocení
Plán léčení

V. ČÁST | ZÁVĚR A VÝZVY DO BUDOUCNA

18 ^ Multikulturní poradenství v Evropě – úvahy a výzvy 269
Sauli Puukari a Mika Launikari

Multikulturní poradenství v Evropě – úvahy a výzvy

Sauli Puukari a Mika Launikari

Úvahy nad obsahem 270
Imigranti ohrožení sociálním vyloučením 271
Sítě a podpůrné struktury společnosti,
odpovídající na potřeby kulturně odlišných lidí 272
Postoje zaměstnavatelů vůči imigrantům 275
Multikulturní kompetence a kvalifikace – příprava poradců 276
Kultura a rodiny 277
Lidé jsou důležití 278
Literatura 279

Kapitola 18

Úvahy nad obsahem

Základním tématem této publikace bylo chápání teoretického rámce poradenství a jeho praktické uplatňování v multikulturním kontextu dnešní Evropy. Různé pohledy na multikulturní poradenství, představené v jednotlivých kapitolách vědci, výzkumníky, experty, trenéry, poradci, psychology a imigranty, poskytují dobrý přehled teorií, přístupů a praxe, se kterými by měl být úzce seznámen jednotlivý poradce, který pracuje s kulturně různorodou populací. Poradenství napříč kulturami je ovšem příliš rozsáhlé téma, aby bylo vyčerpáno v jediné knize nebo jedním autorem. Publikace však vyzývá čtenáře, aby zpochybňovali své vlastní převažující kulturně získané předpoklady. Ukazuje také, že kultura je komplexní, dynamická, rozptýlená a proměnlivá realita, jejíž dopad na poradenství i na komunikaci je tak často obtížně pochopitelný.

Centrálním tématem, které prostupuje celou publikací, bylo, jaká je a bude role multikulturních poradenských služeb poskytovaných vzdělávacími, zaměstnanostními i sociálními a zdravotnickými sektory při podpoře sociálního a společenského začlenění imigrantů v Evropě. Multikulturní poradenství je ve skutečnosti třeba vnímat ze širší perspektivy tak, aby pokrylo různé informace, rady, terapii, poradenské služby i výuku jazyků a aktivity usnadňující orientaci imigrantů ve společnosti jako celku. Navíc při pomoci kulturním a etnickým minoritám vzniká potřeba vyšší míry navazování kontaktů mezi odborníky z různých sektorů a jejich užší spolupráce.

V nadcházejících letech očekáváme, že se v evropských zemích přiblížíme k multikulturnímu poradenství nejen z čistě poradenské perspektivy, ale také z pedagogických, sociologických, politických, mezioborových a multiprofesních hledisek. Jsou současné integrační a další podpůrné služby nabízené imigrantům evropskými společnostmi v dnešní podobě dostačující? Pravděpodobně ne. Jak by se měly rozvíjet? Jak mohou národní instituce při plánování a poskytování poradenských služeb lépe brát v úvahu reálné potřeby a očekávání imigrantů? Jak by se měly dále rozvíjet multikulturní poradenské kompetence a kvalifikace poradců a kam by se měla v budoucnu soustředit pozornost hodnocení a výzkumu v oblasti multikulturního poradenství? Všechny tyto otázky je třeba zodpovědět v úzké evropské spolupráci v nejbližší budoucnosti, protože kulturní diverzita a otázky menšin jsou už vysoko na pořadu politické agendy Evropské unie.

Imigranti ohrožení sociálním vyloučením

Evropa je uznávána pro své velké ekonomické a technologické úspěchy, sociální státy, pro podporu umění a akademických institucí. Evropské země jsou vysoce oceňovány pro, obecně řečeno, harmonické vztahy mezi rozdílnými lidmi, jejichž kultury a jazyky přispívají k této mnohovrstevnaté společnosti. V Evropě pod záštitou svobody společně žijí mnohé odlišné tradice a kulturní skupiny. Jsou to právě tyto aspekty, které činí z Evropy přitažlivé místo pro lidi, kteří žijí v chudobě a strádání, a pro ty, kdo v jiných částech světa trpí ve válkách a hladovějí.

Ale příliš často a z různých důvodů jsou příslušníci kulturních a etnických menšin žijících v Evropě ve většině evropských zemí sociálně vylučováni nebo vystaveni riziku, že se dostanou na okraj společnosti. Evropská komise popsala vážné rizikové faktory, které zvyšují nebezpečí chudoby a sociálního vyloučení. Patří k nim dlouhodobá nezaměstnanost, dlouhodobý život s nízkými příjmy, zaměstnání nízké kvality, nedostatečná kvalifikace a předčasné opuštění školy, vyrůstání v rodině ohrožené sociálním vyloučením, postižení, špatné zdraví, drogová závislost a alkoholismus, bydlení v oblasti s mnoha nevýhodami, bezdomovectví a nejisté ubytování, imigrace, etnické zázemí a riziko rasové diskriminace. (Commission 2001.)

Evropská komise dále určila osm ústředních úkolů pro usnadnění sociálního a společenského začlenění všech skupin občanů, včetně migrantů a etnických skupin (Commission 2001):

- rozvoj inkluzivního pracovního trhu a podpora zaměstnání jako práva a příležitosti pro všechny
- záruka přiměřeného příjmu a zdrojů pro dobrý životní standard
- odstranění vzdělávacího znevýhodnění
- zachování rodinné solidarity a ochrana práv dětí
- zajištění rozumného bydlení pro všechny
- záruka rovného přístupu k vysoce kvalitním veřejným službám (zdravotnictví, doprava, sociální péče, kulturní, volnočasové a právní služby) a investice do nich
- zlepšení dostupnosti služeb
- regenerace oblastí s mnoha nedostatky

Migranti a etnické menšiny, ať už jsou sociálně vyloučeny či marginalizovány nebo ne, nejsou skupinou lidí s jedinou tváří, ale lidské bytosti s individuálními potřebami a schopnostmi. To vyžaduje, aby evropské společnosti vnímaly imigraci jako proces vzájemné adaptace, ve kterém jak imigranti, tak místní občané přijímají svoji zodpovědnost a chápou se příležitostí rozvíjet svou schopnost být soběstačnými a účastnit se dění ve společnosti. Je třeba podniknout veškeré kroky k zapojení politiků a činitelů s rozhodovacími pravomocemi na evropské, národní i regionální úrovni do procesů, které udržují a podporují mnohojazyčnou a multikulturní Evropu a také sociální a ekonomickou péči o všechny, kdo zde žijí. Klíčovým úkolem je vypracování národních strategií, které budou podněcovat k lepší spolupráci mezi různými poradenskými systémy ve školství a v zaměstnaneckém, sociálním a zdravotním sektoru tak, aby účinněji podporovaly integraci kulturně různorodých populací do evropských společností.

Sítě a podpůrné struktury společnosti, odpovídající na potřeby kulturně odlišných lidí

Spolupracující sítě

Multikulturní poradenství by nemělo být vnímáno jako oddělené od společenských struktur v tom smyslu, že by nemělo být považováno jen za „psychologickou pomoc". Ta je jeho velmi důležitou součástí, ale sama o sobě nestačí. Sue a kol. (1999) poznamenávají, že „multikulturalismus se netýká pouze porozumění odlišným hlediskům a světovým názorům, ale také sociální spravedlnosti" (s. 1064). V průběhu posledních let byla publikována řada zajímavých článků o otázkách sociální spravedlnosti, které konstatovaly, že poradci by se měli zasazovat také o sociální problémy, které vyžadují konkrétní akci, věnovat jim pozornost a také na ně reagovat – reagovat přitom často znamená reagovat s druhými lidmi (viz například Arredondo a Perez 2003; Baluch, Pieterse a Bolden 2004; Ivey a Collins 2003; Vera a Speight 2003). Proto je budování sítí pro spolupráci s řadou dalších odborných skupin a se členy komunit klientů významnou součástí úkolů poradce.

Systémy spolupracujících sítí se v různých zemích liší, ale je užitečné všímat si příkladů, které mohou poskytnout podněty pro rozvoj. Zajímavá finská následná studie založená na širokém vzorku národních dat ukázala, že školní poradci se pokusili reagovat na výzvy spojené s integrací imigrantů vytvářením interprofesních spolupracujících sítí uvnitř školy i mimo ni. Tyto sítě zahrnují učitele, místní orgány sociální a zdravotní péče a pracovní úřady, zástupce organizací etnických menšin i zaměstnance personálních oddělení místních podniků. Také se rozvíjela spolupráce s pracovními úřady a místním průmyslem a obchodem. Analýza výzkumných dat naznačila, že existují dva různé přístupy k interprofesní interakci. U jednoho z nich nalezneme určité podobnosti s evropským holistickým modelem poradenství zaměřeného na studenty (van Esbroeck a Watts 1998). Výchozím bodem holistického modelu jsou potřeby studentů, což vyžaduje integraci odborných zkušeností učitelů, školních poradců a dalších odborníků mimo školu. Kromě poskytování podpory a rad pro imigranty fungovali školní poradci také jako pozorovatelé problémů mimo svou vlastní odbornost (například sociální zabezpečení a záležitosti duševního zdraví) a v případě nutnosti konzultovali s odborníky z jiných oblastí (viz např. Lairio a Nissilä 2002, Lairio, Nissilä a Pukari 2003).

Spolupracující sítě multikulturního poradenství mohou zahrnovat také představitele kulturních menšin. Mohou jimi být kolegové a vrstevníci, kteří se již začlenili dostatečně dobře do nové společnosti a mohou tedy fungovat jako mediátoři a modely rolí. Existují například dobré zkušenosti ze školení adolescentů z kulturních menšin, aby mohli pracovat jako laičtí lektoři pro mladší členy podobných skupin (viz například Frisz 1999). Také náboženské autority a tradiční léčitelé z určitých kulturních skupin mohou někdy pomoci v multikulturním poradenství, zvláště v případech, kdy poradce není obeznámen s tématy, která jsou pro klienta významná. Například Moodley (1999) představil případ, kde se zdálo, že „prostřednictvím tradičního léčitele dokázal [klient z případu] identifikovat kulturní metafory, symboly a archetypy, které mohly být mimo parametry západního poradenství a terapie" (s. 148). Moodley pokračuje: „Ačkoliv výzkum v oblasti kultury a reprezentací nemocí je stále velmi omezený, víme, že komunity etnických menšin reagují odlišně, když se jedná o představy nemoci, nepohodlí a bolesti. Má-li multikulturní poradce pracovat neutlačujícím a etickým způsobem, musí chápat tyto sociálně a kulturně konstruované způsoby vyjadřovaní našich nejhlubších emocí." (Moodley 1999, 149).

Řada studií naznačila, že v mnoha případech mají lidé z odlišných kulturních minorit zkušenost, že dostupné poradenské služby neodpovídají jejich potřebám. Přístupy a metody, které jsou typické pro západní země, nevěnují dostatečnou pozornost specifickým kulturním aspektům a reprezentují cosi, co je pociťováno jako cizí a chladné. Mnohé studie uzavírají, že i multikulturní přístupy k poradenství a terapii mohou být charakterizovány jako eurocentrické, reprezentující kulturní hegemonii, s nedostatkem poradců z menšiny a s projevy rasismu (Carter 1995; Bimrose a Bayne 1995; Lago a Thompson 1996; Sashidharan 1990: Sue a Sue 1990). Proto je zapotřebí zapojit představitele různých kultur do plánování služeb, které budou lépe vyhovovat všem. Nezbytné jsou pružné a proměnlivé přístupy a metody, které budou odpovídat potřebám rozmanitých populací.

Moodley (1999) poznamenává, že vzhledem ke skutečnosti, že životní zkušenosti klienta jsou v terapii (a poradenství) klíčové, je důležité všímat si odlišností klientů z etnické menšiny bez ohledu na to, do jaké generace patří. Ovšem Nader Ahmadi (viz kapitolu 6 této knihy) podtrhuje, že může být nebezpečné zdůrazňovat etnické zázemí a kulturní identitu přespříliš, protože to může vést dominantní kulturní skupiny k tomu, že budou považovat menšinové skupiny za něco zvláštního „mimo" společnost a budou je držet v odstupu, aniž by dostaly příležitost integrovat se do společnosti a podílet se na rozhodnutích jako rovnoprávní občané.

Holistický pohled na podpůrné struktury

Je také nutné ucelenější společenské hledisko. Potřebujeme si být vědomi toho, jak je spokojenost imigrantů a uprchlíků – stejně jako všech členů společnosti – spojena s postupy či strukturami zúčastněných organizací a obecněji se strukturami a politikou společnosti. Proto je při úvahách o integraci imigrantů a dalších kulturně odlišných skupin do společnosti důležité všímat si dopadu rozhodnutí a politik různých institucí ve společnosti. Například v jednom zajímavém článku studovali Ley a Murphy (2001) imigraci ve „vstupních městech" a naznačili, jak měly různé politiky určitá rozpoznatelná spojení k imigraci, a nadto například shrnuli pozorování různých vzorců rozvoje imigrantských komunit ve dvou zkoumaných městech, Sydney a Vancouveru.

Jak můžeme hodnotit poradenské služby uceleně tak, abychom pokryli důležité úrovně a hlediska? Pro holistické hodnocení lze využít komplexní evaluační matici. Ta může posloužit také k hodnocení služeb určených pro kulturně odlišné klienty. Matice je založena na modelu (Kasurinen a Vuorinen 2003), který posiluje soulad mezi strategickým plánováním a zaváděním poradenských služeb. Model popisuje poradenství jako řetězec služeb a odpovědnosti různých poskytovatelů jako jednotlivé vrstvy. Jako celek funguje model jako rámec pro co nejlepší využití existujících zdrojů v reakci na požadavky na poradenské služby a na potřeby různých skupin klientů během jednotlivých fází procesu celoživotního vzdělávání jedince. Model lze využít také jako rámec pro rozvíjení poradenských služeb v různých vzdělávacích prostředích. Celkové poskytování poradenských služeb můžeme popsat v sedmi dimenzích a paralelních strategických otázkách (Vuorinen 2004, 8–9):

- *Kontextuální dimenze* – Národní rozhodnutí a politika v poradenských otázkách, legislativa, směrnice národního kurikula atd. (Proč je poradenství pro politiku důležité?)
- *Systémová dimenze* – Popis kontextů, rozvoj kurikula místních škol. Do jaké míry jsou individuální programy možné, jak instituce podporují jednotlivce, jak je organizována výuka atd. (Jaké jsou situace a mechanismy rozhodování o politice poradenství?)
- *Časová dimenze* – Poradenské služby v průběhu různých fází individuálního procesu celoživotního učení, primární vzdělávání – vzdělávání 2. stupně – vzdělávání 3. stupně – vzdělávání dospělých. (Kdy potřebují různé skupiny klientů specifické poradenské služby?)
- *Obsahová dimenze* – Marketing, informace, poradenství pomocí různých komunikačních kanálů a metod a zaměření poradenských postupů během různých fází individuální studijní dráhy. (Co je obsahem celoživotních poradenských služeb?)

- *Dimenze oblasti* – Psychosociální podpora, individuální poradenství, kariérové poradenství, studijní poradenství. (Jaké jsou role poskytovatelů různého typu poradenství v mezioborových sítích?)
- *Dimenze odpovědnosti* – Musí existovat regionální plány, které popisují oblasti odpovědnosti pracovníků poskytujících poradenské služby v různých fázích života jedince. (Kdo zodpovídá za celkový návrh mezioborové spolupráce na regionální a národní úrovni?)
- *Metodologická dimenze* – Popis používaných metod a zařízení a způsobů jejich použití. (Jak jsou služby poskytovány tak, aby uspokojily potřeby rozličných skupin klientů?)

Model lze prezentovat také v podobě matice a popsat do větších podrobností různými činiteli a sociálními partnery na institucionálních a regionálních úrovních (viz tabulku 1).

Faktory za rozhodováním					
Časová dimenze (Kdy?)	**1. stupeň ZŠ**	**2. stupeň ZŠ**	**Střední škola**	**Pracovní život**	**Vzdělávání dospělých**
Kontextuální dimenze (Rámec)					
Systémová dimenze (Kde?)					
Dimenze oblastí (Co)	**Multiprofesní expertní skupiny**				
Dimenze odpovědnosti (Kdo?)	**Spolupráce?**				
Obsahová dimenze (Co?)	**Přechod? Přesun? Další sledování?**				
Metodologická dimenze (Jak?)					

Tabulka 1.
Matice propojení poradenské politiky s praxí (Kasurinen a Vuorinen 2003)

Postoje zaměstnavatelů vůči imigrantům

Mezinárodní migrace může významně ovlivnit objem a složení pracovní síly v Evropě. S tím, jak ve většině evropských zemí pokračuje pokles porodnosti a prodlužuje se věk, stárnoucí populace a současné snižování počtu obyvatelstva spolu s rychlým růstem populace v rozvojových zemích představují závažné výzvy ekonomické, sociální, kulturní i pro životní prostředí a vyžadují cílenou politickou aktivitu v nadcházejících letech. V některých zemích, jako například ve Finsku, již vláda iniciovala aktivní imigrační politiku s cílem přitáhnout do země více cizinců a pokusit se tak vyřešit budoucí nedostatek pracovních sil, který vzniká v důsledku rychlého růstu podílu starších lidí ve finské populaci.

Rostoucí trend směrem k etnické, kulturní a náboženské diverzitě jako výsledek narůstající mezinárodní migrace a mobility v Evropě staví výzvy před evropský trh práce a nutí zaměstnavatele revidovat jejich postoje vůči zaměstnávání imigrantů a uprchlíků. Analýza (2000) provedená dánským ministerstvem práce ukázala, že jeden ze čtyř mezi více než 1 200 dotazovanými soukromými zaměstnavateli v Dánsku by odmítl zaměstnat uprchlíka nebo imigranta za jakýchkoliv okolností, dokonce i kdyby na volné místo nebyl nikdo jiný k dispozici. Jde pouze o spekulaci, ale pravděpodobně lze předpokládat, že postoj soukromých a veřejných zaměstnavatelů v dalších evropských zemích je vůči zaměstnávání zahraniční pracovní síly na domácím trhu práce stejně opatrný a kritický a občas dokonce rezistentní.

Ove Hygum, dánský ministr práce v době, kdy byla zveřejněna výše uvedená analýza, řekl dánskému listu Politiken: *„Zdá se mi až neskutečné, jak mnohým zaměstnavatelům chybí kontakt s realitou dnešního pracovního trhu. Jak malé pochopení existuje pro to, jak důležité je zaměstnání pro integraci. Zřejmě existují velmi silné předsudky mezi těmi, kdo nikdy nezkusili najmout zahraniční pracovníky, přehnaný strach, že by se takový čin ukázal jako rozvratný a zneklidnil by současné zaměstnance.“*

Potenciální nechuť evropských zaměstnavatelů zaměstnávat imigranty se může ukázat jako velmi nákladná pro společnost jako celek. Selžou-li v začlenění imigrantů do národní pracovní síly, vytvoří evropské země nové sociální a společenské problémy, jejichž řešení bude z dlouhodobého hlediska velmi nákladné. Na konci dne tak zůstává jedna ústřední otázka: jak ovlivnit zaměstnavatele tak, aby získali otevřenější, tolerantnější a pozitivnější postoje k zaměstnávání imigrantů a uprchlíků v budoucnosti. Mohlo by jedním z řešení být, že by každý veřejný nebo soukromý zaměstnavatel v Evropě musel mít strategii nebo akční plán řešení nároků kulturně různorodé pracovní síly ve své organizaci či podniku?

Multikulturní kompetence a kvalifikace – příprava poradců

Jak bylo vyzdviženo v řadě článků, bude nezbytné posílit kompetence učitelů, instruktorů, poradců, sociálních pracovníků, psychologů a terapeutů, kteří pracují s imigranty a uprchlíky. Někteří z autorů v této publikaci podali konkrétní návrhy, jak modernizovat a zlepšit úvodní i následnou průpravu poradců v kontextu, který je stále více charakterizován kulturní diverzitou. Jako jedna z metod posílení vlastních kompetencí se zdůrazňuje také aktivní podíl poradenských pracovníků na inovacích a rozvojových projektech na národní i evropské úrovni.

Některé osvědčené národní a evropské výcvikové iniciativy už v oblasti multikulturního poradenství proběhly. Průprava v multikulturním poradenství dostupná pro poradce se však v různých zemích značně liší co do trvání, obsahu, struktury atd. Proto by příštím krokem v Evropě mělo být účinnější rozšiřování výcvikových modulů vyvinutých v jiných zemích: pouze touto cestou se mohou osvědčené zkušenosti a postupy z výcviku v oblasti multikulturního poradenství zpřístupnit širšímu evropskému publiku. V dlouhodobé perspektivě bude možná existovat obecně uznávaná evropská multikulturní poradenská kvalifikace.

Kromě výcviku poradci nepochybně potřebují také teoreticky i prakticky orientovanou odbornou literaturu o multikulturním poradenství. Součástí četby poradců by nadto měla být také literatura o dalších rozmanitých hlediskách (včetně historického, společensko-politického a pedagogického), která jim poskytne přehled o otázkách, jež jsou s jevy jako imigrace a integrace více či méně spojeny. Pro každodenní multikulturní poradenskou práci poradci obvykle preferují snadno použitelné příručky s praktickými radami a užitečnými zdroji. Na evropské úrovni se o naplnění této konkrétní potřeby snaží mimo jiné právě tato publikace.

Aktinson a kol. (1993) navrhli, že při výběru odpovídajícího přístupu k práci s klientem, který má rasově či etnicky menšinové zázemí, je vhodné vzít v úvahu nejméně tři faktory:

- úroveň akulturace klienta,
- umístění etiologie problému a
- cíle pomoci

Každý z těchto tří faktorů představuje kontinuum a na základě tohoto trojrozměrného modelu byly zformulovány následující role poradenství: rádce, obhájce, facilitátor přístupu k místním podpůrným systémům, facilitátor přístupu k místnímu zdravotnickému systému, konzultant, činitel změny, poradce a psychoterapeut. Tyto role neztrácejí platnost ani dnes, více než deset let po vydání článku, a stále podněcují evropské poradce, aby uvažovali o svých současných rolích a hledali cesty, jak najít pro své různorodé klienty podobně různorodé role.

Carey a kol. (1990) zkoumali, jak američtí školní poradci vnímají potřeby průpravy ve školním poradenství v devíti obecných aspektech, které lze považovat také za cíle multikulturního výcviku: 1) citlivost a porozumění ke zkušenostem menšin, 2) sebeporozumění a emoční růst. 3) dovednosti v mezikulturní komunikaci, 4) specializované znalosti a kompetence, 5) dovednosti v přesahování a vytváření komunitních sítí, 6) dovednosti v odborných konzultacích, 7) dovednosti ve vývoji programů, 8) dovednosti v obhajování studentů a 9) dovednosti v etickém rozhodování. Tyto výcvikové cíle lze zřejmě označit jako potřebné také pro dnešní evropské země. Arthur (2000) v rozboru výsledků studie, která se zabývala vnímaným rozvojem kompetencí multikulturního poradenství, poukazuje na to, že účast v univerzitních kurzech zaměřených na témata diverzity v odborné praxi ovlivnila to, jak sami vysokoškoláci hodnotili vlastní multikulturní kompetence. Byly zaznamenány pozitivní změny v sebeuvědomění studentů a ve znalostech a dovednostech potřebných pro práci s kulturně různorodými klienty.

Sue a kol. (1999) se zabývali výukou multikulturalismu a diverzity a silně doporučovali integrovaný model výuky multikulturalismu namísto modelu samostatných kurzů, modelu oblasti soustředění či interdisciplinárního modelu (tj. modelů popsaných Copelandem 1982). Model oblasti soustředění znamená mít jádro kurzů vztahujících se k multikulturním tématům. Interdisciplinární model obnáší účast v kulturně zaměřených kurzech mimo základní studijní program oborů jako je antropologie či sociologie. Problém těchto tří modelů je v tom, že všechny v určitém smyslu izolují multikulturalismus od širšího kurikula, zatímco integrační model znamená jeho začlenění do celého kurikula. Sue a kol. (1999) podtrhují při implementaci tohoto přístupu nejen důležitost změny izolovaných subsystémů ve vzdělávací organizaci, ale také nutnost změny celé organizace, jež by se dotkla všech aspektů uvedených níže. Zabývají se psychologickým programem, ale tytéž aspekty lze uplatnit i v dalších oborech, které poskytují různým odborníkům znalosti o multikulturalismu a multikulturním poradenství. Těmito důležitými aspekty jsou:

a) příprava zaměstnanců fakulty a studentů v rozvoji kulturních kompetencí,

b) multikulturní kurikulum ve všech aspektech vzdělávání a výcviku,

c) zastoupení menšin mezi studenty, zaměstnanci fakulty a administrativou,

d) přijímající a pozitivní klima kampusu,

e) uznání kulturně založených výukových a učebních stylů,

f) lidé poskytující podpůrnou sociální síť a služby, které rozumějí zkušenostem menšin, a

g) nutnost změny současných programů, strategií a praxe potlačující multikulturní rozvoj.

Kultura a rodiny

Mnozí imigranti se při přizpůsobování nové zemi setkávají s problémy, zejména pokud jsou jazyk a kultura velmi odlišné od jejich rodné řeči a původní kultury. Až relativně nedávno začala být v práci s rodinou a v rodinné terapii věnována větší pozornost roli kultury. Například Ariel (1999) poznamenává, že ve většině teorií rodinné terapie jsou příznaky u jedince vysvětlovány dysfunkcí v rodině, aniž by se řešily kulturní faktory. K argumentům pro začlenění kultury do systému vysvětlení podle Ariela (1999, 17–18) patří:

„Kultura vytváří řád i nepořádek. To znamená, že psychologické symptomy slouží jako homeostatická funkce, a to nejen pro rodinu jako systém, ale také pro rodinu jako nositele kultury a pro kulturní komunitu, do které rodina patří. Kultura také poskytuje prostředky k nápravě takových poruch. Jak odchylky, tak jejich náprava chrání rovnováhu kultury. Tento mechanismus lze zřetelně vidět u syndromů vázaných na kulturu. Tato teze platí v situacích, kdy rodina patří do relativně homogenní kultury. Ovšem většina situací, kdy je vyhledávána rodinná terapie, obsahuje prolínání odlišných kultur. V takových situacích nemají symptomy jen homeostatickou funkci s ohledem na vlastní kulturu jedince. Ochraňují také kulturu proti stresům, vznikajícím střetnutím s odlišnou, cizí a často nepřátelskou kulturou. Poradce by měl hledat informace o kultuře u samotné rodiny, ale s rodinou přitom hovořit o ní samotné, ne o sociálním zobecnění." (Ariel 1999, 17–19)

Pozornost nepotřebují jen imigranti a kulturní minority, důležité jsou také rodiny z dominantních kulturních skupin. Cílem zapojení rodiny do vzdělávání není pouze dosáhnout její angažovanosti, ale především propojit významné kontexty domov – žák – školní třída a posílit tak učení a rozvoj dětí. Učitelé a rodiče mohou společně ovlivnit postoje dítěte, pěstovat u něj pohled na kulturní diverzitu jako na obohacení života a učit je otevřenosti, porozumění a respektu k ostatním kulturám. Jestliže je v raném věku získán obecně pozitivní přístup ke kulturním odlišnostem,

přispívá to pravděpodobně k tolerantnímu chování vůči imigrantům a etnickým menšinám později v životě.

Vzdělání a výcvik jsou kritické síly působící při vytváření multikulturní Evropy. Mladí i dospělí musí být vybaveni citlivostí a dovednostmi potřebnými k životu a práci v různorodých společnostech. Vzdělávací prostředí musí být připraveno uspokojit tyto potřeby a schopno ukázat inkluzi a rovnost prostřednictvím procesů a obsahu vzdělávacího systému. Marginalizaci imigrantů lze předcházet posílením nápravné výuky, speciální výukou a péčí o studenty, zajištěním základní pedagogické jistoty a rozvíjením vzdělávání imigrantů.

Lidé jsou důležití

Poradci a další odborníci, kteří poradensky pracují s imigranty, si potřebují rozvinout dobré porozumění roli kultury v našich společnostech a znát teorie a osvědčené postupy v oblasti multikulturního poradenství. Naším cílem bylo poskytnout čtenářům uvedení do klíčových teoretických a praktických aspektů multikulturního poradenství a tak je motivovat k rozvíjení vlastního vztahu k této oblasti. Navíc čtenáře povzbuzujeme, aby byli při uplatňování myšlenek z této knihy ve svých zemích a pracovních prostředích kritičtí a tvořiví. Otázky a konkrétní úkoly na konci každé kapitoly lze využít při individuálním i kolektivním studiu a propojit s vlastním každodenním pracovním kontextem. Upřímně doufáme, že naše kniha bude pro své čtenáře inspirativní a užitečná a že napomůže budování multikulturních společností a multikulturních poradenských služeb pro obecné dobro.

V mnohovrstevnatých evropských společnostech potřebujeme různé pohledy na multikulturní poradenství, ale nejdůležitější vždy zůstává, jaký vztah máme k ostatním lidem. Pedersen a kol. (1996) poznamenávají, že „základní složkou poradenské zkušenosti, která zůstává neměnná napříč kulturami, je důvěryhodný a otevřený vztah mezi poradcem a klientem." (s. 16). Locke (1990, 18) poukazuje na to, že klíčovým aspektem vzdělávání multikulturních poradců je naučit se pracovat s lidmi z různých kultur, nikoli číst o kulturách. Jako velmi pozitivní a uspokojivé pro účastníky se ukázaly také zkušenosti z aktivit navazování kontaktů jako součást výcviku v multikulturním poradenství při zaměstnání (například Launikari a Puukari 2004). Teoretické znalosti jistě potřebujeme a četba knih nám pomáhá přemýšlet o našich přímých zkušenostech, ale bez práce s lidmi nelze teorii propojit s každodenní realitou. Přečtěte si tuto knihu a začněte ji spojovat se svou každodenní prací a navazujte kontakty s lidmi. Lidé jsou důležití!

Zvídavost, respekt a ochota učit se od jiných kultur jsou hnací síly za vším interkulturním učením! Bez nich je navazování kontaktů s novými lidmi z jiných kultur obtížné, a bez kontaktů se nemůže rozvinout důvěra – a bez důvěry není dobrý život.

Mika Launikari a Sauli Puukari

Skutečná objevitelská cesta není v hledání nových krajin, ale v pohledu novýma očima.

Marcel Proust

Literatura

Arredondo, P. & Perez, P. 2003. Expanding multicultural competence through social justice leadership. The Counseling Psychologist 31 (3), 282–289.

Arthur, N. 2000, April. Counsellor education for developing multicultural counselling competencies. Paper presented at the Annual Conference of the American Educational Research Association. New Orleans, LA, April 24–28, 2000.

Atkinson, D. R., Thompson, C. E. & Grant, S. K. 1993. A three-dimensional model for counseling racial/ethnic minorities. Counseling Psychologist 21 (2), 257–277.

Baluch, S. P., Pieterse, A. L. & Bolden, M. A. 2004. Counseling psychology and social justice: Houston … we have a problem. The Counseling Psychology 32 (1), 89–98.

Bimrose, J. & Bayne, R. 1995. A multicultural framework in counsellor training: A preliminary evaluation. British Journal of Guidance and Counselling 23 (2), 259–265.

Carey, J. Reinart, M. & Fontes, L. 1990. School counselors' perceptions of training need in multicultural counseling. Counselor Education and Supervision 29, 155–167.

Carter, R. T. 1995. The influence of RACE and racial identity in psychotherapy. New York: John Wiley and Sons.

Copeland, E. J. 1982. Minority populations and traditional counseling programs: Some alternatives. Counselor Education and Supervision 21, 187–193.

Commission 2001. Draft Joint Report on Social Inclusion. European Commission 2001. Brussels.

Frisz, R. H. 1999. Multicultural peer counseling: Counseling the multicultural student. Journal of Adolescence 22 (4), 515–526.

Hakulinen, R. & Kasurinen, H. 2002. Ohjaus ammattikorkeakouluopiskelijoiden palvelujärjestelmänä – luonnos ohjauksen kehittämiseksi Hämeen ammattikorkeakoulussa. [Guidance as an overall service for students in a polytechnic – a framework for guidance services in Häme polytechnic].

Copenhagen Post Online 2000. Immigrants not wanted despite labour shortage. The Copenhagen Post Online. Issue 9 – March 3, 2000. (Dostupné také na internetu na adrese http://www.cphpost.dk/get/58927.html 18. 12. 2004)

Kasurinen, H. & Vuorinen, R. 2003. Initiatives Generated by the Evaluations on National Guidance Provision. In: U. Numminen & H. Kasurinen. 2003. Evaluation of Educational Guidance and Counselling in Finland. Evaluation 5/2003. Helsinki: National Board of Education, 33–43. (Dostupné také na internetu na adrese http://www.eu2004.ie/templates/document_file.asp?id=14301 18.12.2004)

Lago, C. & Thompson, J. 1996. Race, culture, and counselling. Buckingham: Open University Press.

Lairio, M. & Nissilä, P. 2002. Towards networking in counselling: a follow-up study of Finnish school counselling. British Journal of Guidance and Counselling 30 (2), 159–172.

Lairio, M., Nissilä, P. & Puukari, S. 2003. Supporting immigrant integration interprofessionally – School counsellor's perspective. Přednáška proslovená na konferenci Unesco o interkulturním vzdělávání „Teaching and Learning for Intercultural Understanding, Human Rights and a Culture of Peace", University of Jyväskylä, 15.–18. června 2003.

Launikari, M. & Puukari, S. 2004. Multicultural Counselling Skills – Necessity for the Future. Přednáška proslovená na konferenci „Promoting New Forms of Work Organisation, and other Cooperative Arrangements for Competitiveness and Employability", Athény, Řecko, 23.–25. ledna 2004.

Ley, D. & Murphy, P. 2001. Immigration in gateway cities: Sydney and Vancouver in comparative perspective. Progress in Planning 55, 119–194.

Locke, D. C. 1990. A not so provincial view on multicultural counseling. Counselor Education and Supervision 30, 18–25.

Moodley, R. 1999. Challenges and transformations: Counselling in a multicultural context. International Journal for the Advancement of Counselling 21, 139–152.

Pedersen, P., Lonner, W. J. & Draguns, J. G. 1996. Counseling across cultures. 4th ed. Thousand Oaks, CA: Sage.

Sashidharan, S. P. 1990. Race and psychiatry. Medical World 3, 8–12.

Sue, D.W. & Sue, D. 1990. Counselling the culturally different: Theory and practice. New York: John Wiley.

Sue, D. W., Bingham, R. P., Porché-Burke, L. & Vasquez, M. 1999. The diversification of Psychology. American Psychologist 54, 1061–1069.

Van Esbroeck, R. & Watts, A. G. 1998. New skills for a holistic career guidance model. Internet International Careers Journal, June. Http://www.careers-journal.com

Vera, E. & Speight, S. L. 2003. Multicultural competence, social justice, and counseling psychology: Expanding our roles. The Counseling Psychologist 31 (3), 253–272.

Vuorinen, R. 2004. Connecting Policy & Practice: Informing & Influencing Policy Development – a case study in Finland 2000–2004 (1) Studie pro prezentaci na setkání ministrů školství o poradenství, Dublin, 28. a 29. dubna 2004, téma: Poradenství a celoživotní vzdělávání – budoucí směřování.

Seznam některých důležitých organizací

Centrum pro výzkum etnických vztahů
Centre for Research in Ethnic Relations
http://www.warwick.ac.uk/fac/soc/CRER_RC

Rada Evropy
Council of Europe
http://www.coe.int/T/E/Social_Cohesion/Migration

Euroguidance
(Evropská síť národních poradenských center)
http://www.euroguidance.org.uk

Evropská asociace pro mezinárodní vzdělávání
European Association for International Education EAIE
http://www.eaie.nl

Evropská asociace psychologie práce a organizace EAWOP
European Association of Work and Organizational Psychology EAWOP
http://www.eawop.org

Evropská komise
European Commission
http://www.europa.eu.int

Evropská federace pro interkulturní vzdělání EFIL
European Federation for Intercultural Learning EFIL
http://efil.afs.org

Evropské monitorovací centrum rasismu a xenofobie EUMC
European Monitoring Centre on Racism and Xenophobia EUMC
http://www.eumc.at

Evropská síť proti rasismu
European Network Against Racism
http://www.enar-eu.org

Evropské výzkumné centrum migrace a etnických vztahů ERCOMER
European Research Centre on Migration and Ethnic Relations ERCOMER
http://www.ercomer.org

Institut pro migrační a etnická studia
Institute for Migration and Ethnic Studies
http://www2.fmg.uva.nl/imes

Mezinárodní asociace mezikulturní psychologie
International Association for Cross-Cultural Psychology
http://www.iaccp.org

Mezinárodní asociace pro výchovné a kariérové poradenství
International Association for Educational and Vocational Guidance
http://www.iaevg.org/IAEVG

Mezinárodní federace společností Červeného kříže a Červeného půlměsíce
International Federation of Red Cross and Red Crescent Societies
http://www.ifrc.org

Refugeenet – Sítě EU pro přijetí, integraci a dobrovolnou repatriaci uprchlíků
Refugeenet – EU Networks on Reception, Integration and Voluntary Repatriation of Refugees
http://www.refugeenet.org

Společnost pro interkulturní vzdělávání, výcvik a výzkum SIETAR
Society for Intercultural Education, Training and Research SIETAR
http://www.sietar-europa.org

Centrum pro uprchlická studia
The Refugee Studies Centre
http://www.rsc.ox.ac.uk

O editorech

Mika Launikari, Finsko, pracuje jako samostatný poradce v Centru pro mezinárodní mobilitu CIMO v Helsinkách. Jeho povinnosti zahrnují evropskou spolupráci v síti Euroguidance, která se skládá z 32 zemí v Evropě, a obnášejí tak řízení a účast v mezinárodních projektech rozvoje kompetencí poradců v oblastech mezinárodní mobility a kulturní diverzity. K jeho úkolům patří vydávání národních publikací o poradenství, organizace školení pro poradce a působení v roli trenéra ve Finsku i v zahraničí, spolupráce s profesionály odpovědnými za výcvik poradců ve Finsku i v dalších evropských zemích a tvorba obsahu webových stránek Rainbow o multikulturním poradenství (http://rainbow.cimo.fi). Mika Launikari zodpovídá také za zprávy, studie a úkoly svěřené Evropskou komisí. Můžete jej kontaktovat e-mailem na adrese mika.launikari@cimo.fi

Dr. Sauli Puukari, Finsko, pracuje jako odborný asistent poradenství na Katedře vzdělávání učitelů na University of Jyväskylä. Jeho výuka pokrývá široký rozsah témat souvisejících s výchovným poradenstvím. V posledních letech se podílel na evropském projektu Leonardo a na národních aktivitách zabývajících se poradenskými službami pro vyšší školy a multikulturním poradenstvím. Multikulturní poradenství je již od devadesátých let oblastí, o kterou se zvlášť zajímá. Společně se svými kolegy aktivně rozvíjel výcvik v multikulturním poradenství, podílel se na výzkumných studiích zaměřených na tuto oblast, publikoval články a vedl semináře o multikulturním poradenství ve Finsku a dalších evropských zemích. Dr. Puukariho lze kontaktovat e-mailem na adrese puukari@edu.jyu.fi

O přispěvatelích

Nader Ahmadi, Švédsko, má titul Ph. D. a je profesorem sociologie na dvou švédských univerzitách (ve Stockholmu a v Gävle). Ahmadi se ve svých výzkumech zabýval otázkami souvisejícími s identitou a kulturou, vlivem migrace na rodiny a mládež, sexualitou a podmínkami mezinárodní sociální práce. Z pověření řady švédských obcí vedl Ahmadi výzkumné a hodnoticí projekty o multikulturní sociální práci, o sociokulturní obnově předměstské obytné oblasti a o sociální integraci mladých lidí z imigrace do místní společnosti. Ahmadi byl také aktivní v mezinárodních výzkumných projektech vedených organizací UNICEF v Bosně a Hercegovině, Kosovu, Vietnamu a Tádžikistánu. Vedl kurzy sociologie, sociální politiky a sociální práce v Číně, Vietnamu, Tádžikistánu a Rusku.

Antoinette Batumubwira, Finsko, má magisterský titul v komunikaci z University of Bordeaux III. Je uprchlicí z Jižní Afriky, v říjnu 2002 se s rodinou usadila ve Finsku. Svou domovskou zemi, Burundi, opustila v roce 1995. Disponuje jak burundským, tak západním vzděláním a kulturou. Od svých pěti do dvanácti let žila ve Francii. Její profesní život v OSN i v mezinárodních společnostech jí nabídl práci ve velmi multikulturním prostředí v mnoha různých zemích. Dnes se jako nezaměstnaná černá žena z imigrace a odbornice v oblasti komunikace zvláště zajímá o multikulturní otázky. Poprvé v životě se podle svých slov ve společnosti nachází ve zranitelné menšinové skupině.

Sabine Charpentier, Švédsko, pracuje na otázkách týkajících se uprchlíků od počátku devadesátých let a učí mezikulturní komunikaci v mnoha finských institucích. Od roku 2000 pracovala jako psycholožka s výlučným zaměřením na uprchlíky, žadatele o azyl a oběti mučení. Skutečnost, že se narodila v Indii, vyrostla v Itálii, má finskou státní příslušnost a žije ve Švédsku, dokládá, že Sabine Charpentier má mezinárodní zázemí a je skutečnou světoobčankou.

Dr. Pamela Clayton, Skotsko, je výzkumnou pracovnicí v oblasti vzdělávání dospělých a pokračujícího vzdělávání na University of Glasgow. Od roku 1995 pracovala na tématech kariérového poradenství pro lidi ohrožené sociálním vyloučením. Všechny její projekty byly částečně financovány Evropskou unií. Jeden z jejích podstatných minulých projektů nesl název „Rozvoj evropských koncepcí týkajících se kvalifikace a kompetencí žen z imigrace, užitečných pro jejich odborné školení“. V současné době řídí pilotní projekt programu Leonardo da Vinci „Hlavní proud kariérového poradenství pro uprchlíky a migranty“, který obsahuje informační webové stránky a on-line kurzy. Je členkou Mezinárodní asociace pro výchovné a kariérové poradenství, Mezinárodního konsorcia pro zkušenostní učení a Národního výzkumného poradenského fóra (Velká Británie).

Garba Diallo, Dánsko, ředitel mezinárodních programů na Mezinárodní lidové koleji, kde učí africkou kulturu a rozvojové perspektivy a dále řešení mezinárodních konfliktů se zvláštním zaměřením na Střední východ a další výbušné oblasti světa. Garba Diallo je také mezinárodní facilitátor, přednášející, trenér a konzultant pro mírový dialog, interkulturní vzdělávání, vytváření kurikula a školení pro zaměstnance neziskových organizací a komunitní lídry, dále pro komunikační dovednosti a řízení projektů. Napsal řadu článků do knih o problematice Afriky, Severu a Jihu a z africko-arabského pomezí o případech Mauretánie a Súdánu.

Dr. Elena A. A. Garcea, Itálie, učí na University of Cassino magisterské a postgraduální kurzy z různých oblastí, od původu kulturních a kognitivních procesů, přes kulturní dynamiku prehistorické Afriky až po Blízko- a Středovýchodní starověkou historii. Je také koordinátorkou evropského magisterského programu Konzervace a řízení kulturních památek na téže univerzitě. Vede terénní výzkum v Súdánu a Libyi a byla

hostující profesorkou v Mali, USA, Německu, Francii, Švýcarsku a Turecku. Její výzkumné zájmy se zaměřují na vztahy mezi kulturní dynamikou, lidským chováním a materiální kulturou minulých a současných populací v západních i nezápadních zemích.

Profesor Juha Hämäläinen, Ph. D., Finsko, je vedoucím katedry sociální práce a sociální pedagogiky na University of Kuopio. Jeho zvláštními zájmy jsou historie idejí a teoretické otázky sociální pedagogiky a sociální práce.

Bente Højer, Dánsko, byla po řadu let soukromou konzultantkou a školila poradenské pracovníky v poradenských metodách v Dánsku, Švédsku, Norsku a na Faerských ostrovech. Je také hostující přednášející na pedagogických univerzitách ve Stockholmu a Malmö. V letech 1995–2003 pracovala Bente Højer jako konzultantka kurzů pro dánskou Radu výchovného a kariérového poradenství (R. U. E.). Byla stálou instruktorkou výcvikových programů pro poradce na Ministerstvu integrace a je expertkou na poli multikulturního poradenství. Její nedávné výzkumné projekty zahrnují Skupinové poradenství pro etnické menšiny (1999) a Pedagogické a kariérové poradenství pro uprchlíky a imigranty (2002).

Ritva Johansson, Švédsko, pracovala po dlouhou dobu jako kariérová poradkyně ve vzdělávání dospělých. Poslední dva roky se zabývá ověřováním znalostí a zkušeností v regionálním centru kompetence (Cerk) v Botkyrce ve Švédsku. Cerk přijímá uchazeče z celé oblasti Stockholmu. K lidem, jejichž znalosti Cerk ověřuje, patří vesměs imigranti, kteří získali vzdělání nebo rozsáhlé pracovní zkušenosti ve své někdejší domovské zemi nebo ve Švédsku. Jejich znalosti se testují a uznávají jako platné na pracovišti nebo poskytovatelem vzdělání, který obvykle organizuje vzdělávací program pro danou profesi. Znalosti jsou zdokumentovány, takže osoba s ověřením může své znalosti porovnat s požadavky švédského pracovního trhu.

Dr. Päivi-Katriina Juutilainen, Finsko, přednáší poradenskou metodologii v programu pro kariérové poradce na University of Joensuu. Mezi hlavní oblasti, kterými se ve výuce a výzkumu zabývá, patří metodika rozhovoru v individuálním poradenství, metodika skupinového poradenství a poradenství citlivé k genderu. Ve své doktorské disertaci studovala významy hodnot, přesvědčení a předpokladů v poradenském procesu. V kontextu multikulturního poradenství se zvlášť zajímá o spojení mezi genderem a kulturou. Podílela se také na procesu vývoje nového kurikula pro finské základní a střední školy a pracuje jako instruktorka výcviků v postgraduálním studiu v mnoha projektech výchovného poradenství.

Dr. Leena Kaikkonen, Finsko, je vedoucí Oddělení výzkumu a vývoje Fakulty odborného vzdělávání učitelů na polytechnice v Jyväskylä. Pracovala na otázkách týkajících se speciálních učebních potřeb v kontextu odborného a dalšího vzdělávání a vzdělávání učitelů. Podílela se na rozvoji a zavádění dalšího vzdělávání pro učitele v Rusku, Vietnamu a pobaltských zemích a také od roku 1997 řídila mezinárodní projekty v Evropě a zvláště v pobaltských státech. Mnohé z těchto projektů, financovaných například Evropskou unií a Severskou radou ministrů, byly zaměřeny na začlenění studentů se speciálními učebními potřebami a jejich přechod mezi vzdělávacím prostředím a pracovním životem.

Dr. Helena Kasurinen, Finsko, je pedagogickou poradkyní Finské národní rady pro vzdělání. Odpovídá za rozvoj poradenství ve vzdělávacím sektoru ve Finsku, její doktorská disertace se zabývala orientací na budoucnost u finské a ruské mládeže. K jejím zvláštním zájmům dále patří otázky mezinárodní a národní politiky ovlivňující poskytování poradenství.

Kai Koivumäki, Finsko, pracoval po mnoho let jako poradenský psycholog pro imigranty na pracovním úřadě v Turku. Od roku 2000 pracuje jako samostatný poradce na Ministerstvu práce ve Finsku. Koordinuje a rozvíjí poradenské služby pro imigranty a pracuje jako instruktor poradců. Dokončil výzkumný projekt ve spolupráci s University of Jyväskylä (Matinheikki-Kokko, Koivumäki a Kuortti 2003) s cílem najít nové metody pro skupinové poradenství pro imigranty.

Maria-Liisa Korolainen, Finsko, pracuje jako kariérová poradkyně v Centru pro odborné vzdělávání dospělých v Tampere. V oblasti vzdělávání dospělých působí od roku 1992.

Karoliina Kuisma, Finsko, působila v oblasti zaměstnávání imigrantů jako instruktorka v centru pro vzdělávání dospělých a pracovní trenérka v projektu ESF Majakka-Beacon. V současnosti pracuje jako vyučující finského jazyka a kultury na University of Washington v Seattlu.

Marjatta Lairio, Finsko, je profesorkou pedagogické psychologie na katedře vzdělávání učitelů na University of Jyväskylä. Mnoho let odpovídala za utváření přípravy výchovných poradců a vedla národní výzkumné projekty v oblasti výchovného poradenství. Multikulturní poradenství je jednou z oblastí její specializace. Aktivně se podílela na vývoji školení v multikulturním poradenství a ve spolupráci se svými kolegy publikovala několik článků na různá témata z této oblasti.

Reet Mammon, Finsko, je vedoucí oddělení projektů v Centru zaměstnanosti a ekonomického rozvoje v Jyväskylä ve Finsku pro projekt Palapeli (Puzzle) a oblastí zaměstnávání imigrantů se v projektech ESF zabývá od roku 1999. Má magisterský diplom z psychologie z University of Tartu v Estonsku. Je postgraduální studentkou na University of Jyväskylä.

Helena Mastoraki, Řecko, MASW, kandidátka Ph. D., v současnosti působí jako kariérová poradkyně na řeckém Ministerstvu školství a jako mimořádná členka katedry sociální práce na University of Thrace. Deset let také pracovala jako sociální pracovnice a středoškolská učitelka. Její základním oborem byla studia v oblastech sociální práce, sociologie a pedagogiky, zatímco na postgraduálním stupni se věnuje managementu sociálních služeb, osobnímu a profesnímu rozvoji a kariérovému poradenství. K jejím odborným zájmům patří vzdělávání dospělých, školení lektorů a terénní práce v sociálním a vzdělávacím sektoru, navrhování kurikula a hodnocení školicích programů. Publikovala zprávy o pilotních a výzkumných projektech souvisejících s uvedenými tématy, tréninkové materiály pro instruktory i studenty, pedagogické a informační materiály.

Irmeli Maunonen-Eskelinen, EdL, Finsko, od roku 1986 pracuje jako hlavní přednášející na polytechnice v Jyväskylä na Fakultě vzdělávání odborných učitelů. Mezinárodnímu vzdělávání učitelů a mezinárodním záležitostem v kontextu vzdělávání odborných učitelů se věnuje od roku 1996. S týmem vzdělavatelů učitelů vyvinula mezinárodní multikulturní vzdělávací programy. Přispěla k rozvoji a zavádění dalšího vzdělávání učitelů ve Vietnamu, Rusku a pobaltských zemích.

Tero Mikkola, Finsko, je instruktorem v Centru odborného vzdělávání dospělých v Tampere a pracoval jako projektový manažer v projektu MORO! Pirkanmaa. Má titul M. Soc. Sc. z University of Tampere. Tero Mikkola pracuje v oblasti vzdělávání dospělých, zaměstnávání a mezinárodní mobility lidí od roku 1992.

Mirja Määttä, Finsko, pracuje jako výzkumnice katedry sociální práce a sociální pedagogiky na University of Kuopio. Připravuje doktorskou práci o sociální práci a práci s mládeží s využitím více činitelů a vede hodnocení projektu péče o děti v oblasti finského hlavního města.

Pia Nissilä, Finsko, je univerzitní přednášející a svou kariéru v oblasti poradenského výzkumu zahájila následnou studií finského školního poradenství, vedenou profesorkou Marjattou Lairio. Zvláště se zajímá o téma multiprofesní spolupráce v poradenství pro imigranty, o kterém již spolu s Marjattou Lairio a Sauli Puukarim publikovala řadu článků. Řadu let se aktivně zapojuje do

přípravy školních poradců na katedře vzdělávání učitelů University of Jyväskylä.

Juha Parkkinen, Finsko, pracuje jako univerzitní učitel poradenství na katedře vzdělávání učitelů University of Jyväskylä. Má desetileté zkušenosti ve výchovném poradenství 2. stupně finské základní školy. Jeho zvláštním zájmem je vývoj úvah o světovém názoru u žáků a studium filozofických a etických otázek poradenství.

Dr. Pirkko Pitkänen, Finsko, samostatná výzkumná pracovnice a vedoucí Centra Joensuu pro etnická studia (ETNICA) na University of Joensuu. Je rovněž docentkou interkulturního vzdělávání (University of Joensuu) a pedagogické filozofie (University of Oulu). Má rozsáhlé zkušenosti jako výzkumnice a manažerka národních a mezinárodních výzkumných skupin, zaměřených zejména na témata mezinárodní migrace, imigrační politiky a multikulturního vzdělávání.

Piia Puurunen, Finsko, je koordinátorka a přednášející kurzu multikulturní sociální práce na katedře sociální práce a sociální pedagogiky na University of Kuopio. Připravuje doktorskou práci, ve které se zabývá mimo jiné multikulturními otázkami v referenčním rámci historie idejí v sociální práci.

Dr. Sakari Saukkonen, Finsko, pracuje jako plánovací referent na University of Jyväskylä. V současné době zkoumá a rozvíjí poradenské služby na vyšším stupni škol. Další oblastí jeho zájmu je sociologie vzdělávání a kritická analýza školního vzdělávání.

Tarja Ståhl, Švédsko, již tři roky pracuje jako kariérová poradkyně na pracovním úřadu v Botkyrce ve Švédsku. Pracuje převážně s imigranty, kteří přišli do Švédska v posledních třech letech. Tato skupina zahrnuje uprchlíky a jejich příbuzné a nové imigranty s pracovním povolením. Práce sestává především z vedení a informování klientů o švédském pracovním trhu. Poradenství tvoří rozhovory s klientem kombinované s různými metodami, dostupnými prostřednictvím úřadu pro trh práce, jako jsou uznání vzdělání, studijní a pracovní praxe. Služby pro imigranty také zahrnují rozsáhlou spolupráci s místními autoritami, zvláště s oddělením, které uprchlíky přijímá, a se školou švédštiny pro imigranty (SFI).

Multikulturní poradenství
Teoretické základy a osvědčené postupy v Evropě

Překlad: Zuzana Hadj Moussová a Libuše Mohelská
Jazyková korektura: Libuše Mohelská
Grafický design: Hedvika Člupná
Vydává: Dům zahraničních služeb MŠMT pro Centrum Euroguidance
Praha 2009

Tento projekt byl realizován za finanční podpory Evropské unie. Za obsah publikace odpovídá výlučně autor/autorka. Publikace nereprezentuje názory Evropské komise a Evropská komise neodpovídá za použití informací, jež jsou jejím obsahem.

ISBN: 978-80-87335-07-9

Toto první vydání publikace **Multikulturní poradenství - teoretické základy a osvědčené postupy v Evropě** přináší jak texty s nadčasovými postřehy, tak okamžitě využitelné příspěvky, které z evropského hlediska představují praxi a teorii multikulturního poradenství. Publikace vychází z předpokladu, že kultura ovlivňuje celý poradenský proces. S důrazem na rozvoj multikulturních kompetencí poradce ukazují evropští autoři rozmanité cesty a metody, jak mohou poradci zlepšit dovednosti potřebné k tomu, aby se vyrovnali s nároky, jež před ně klade kulturní a etnická diverzita mezi klienty.

Publikace se soustředí mimo jiné na mnohočetnou povahu realit v Evropě, koncepční základy a etiku multikulturního poradenství, kulturní identitu, interkulturní komunikaci a interakci, zvládání interkulturních konfliktů či postavení imigrantů ve vzdělávání a na pracovním trhu. Nedílnou součástí textu jsou příklady osvědčených postupů, které odrážejí současné trendy v multikulturním poradenství v Evropě. Teoretické aspekty představené v knize čtenářům přiblíží otázky a úkoly připojené k jednotlivým kapitolám.

Kniha je určena poradcům, kteří pracují s klienty z migrace a hledají informace o teoriích, metodách a osvědčených postupech v multikulturním poradenství. Užitečná bude také pro učitele poradců, kteří mohou obsah a cvičení z této příručky uplatnit ve svých programech pro rozvíjení interkulturního uvědomění mezi účastníky kurzů. Knihu uvítají také zaměstnanci personálních oddělení v mnohonárodních a multikulturních organizacích.

euro | guidance

DZS Dům zahraničních služeb

Education and Culture DG
Lifelong Learning Programme

ISBN: 978-80-87335-07-9